



UNIVERSITAT
JAUME•I

Máster Universitario en profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

SAP909 Trabajo final de máster (Educación Física)

Aprendizaje-Servicio, Historias de Vida y Educación Física



Directores

Jesús Gil Gómez
Manuel Martí Puig

Autor

Carlos Capella Peris
DNI: 53222433-1

ÍNDICE

Resumen	2
Introducción	2
1. Programa Formativo.....	3
1.1 El Aprendizaje-Servicio	
1.2 Características, Modalidades y Fases del Aprendizaje-Servicio	
1.3 Efectos del Aprendizaje-Servicio	
1.4 Aprendizaje-Servicio y Educación Física	
2. Metodología de la Investigación.....	10
2.1 La Investigación Cualitativa	
2.2 Los Métodos Biográficos y las Historias de Vida	
2.3 Historias de Vida y Educación Física	
3. Diseño de la Investigación.....	16
3.1 Delimitación del Problema de Investigación	
3.2 Preguntas y Objetivos de Investigación	
3.3 Muestra	
3.4 Instrumentos	
4. Resultados, Interpretaciones y Discusión.....	17
4.1 Información Personal	17
4.2 Aprendizajes y Desarrollo en el Ámbito Personal	26
4.3 Aprendizajes y Desarrollo en el Ámbito Académico	32
5. Conclusiones.....	49
Limitaciones del estudio y futuras investigaciones	50
Bibliografía	51
Anexos	55

Resumen

El presente trabajo de investigación ha analizado los efectos de la metodología del Aprendizaje-Servicio sobre el alumnado dentro del ámbito de la Educación Física, utilizando las Historias de Vida como herramienta de estudio.

El Aprendizaje-Servicio supone una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de un servicio a la comunidad. En nuestro caso, el alumnado universitario prestó un servicio directo dirigido a niños y niñas con diversidad funcional, cubriendo sus necesidades lúdicas y sociales, como parte del programa docente de una asignatura del grado de Magisterio Infantil.

Las Historias de Vida, ubicadas dentro de los métodos biográficos de la investigación cualitativa, se centran en las experiencias de la muestra objeto de estudio, otorgando así un valor importante a las vivencias personales. Esto nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones personales de los participantes en el programa formativo, lo que nos da indicios de los aprendizajes conseguidos y de los cambios experimentados en sus valores y actitudes.

A través de este estudio, pretendíamos conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de Aprendizaje-Servicio propuesto. También deseábamos determinar si estas experiencias sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, tan demandadas en la sociedad actual. Además queríamos comprobar si su uso en programas formativos es adecuado para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el área de la Educación Física. Al mismo tiempo, en función de los resultados obtenidos, esperábamos verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de Aprendizaje-Servicio.

Los resultados de la investigación nos han aportado datos muy interesantes referentes a la información personal de las alumnas participantes, ofreciéndonos la posibilidad de conocer rasgos de su personalidad, además de las características de su contexto familiar. Igualmente hemos determinado los aprendizajes y el desarrollo adquiridos por las alumnas tanto en el ámbito personal como en el académico. Por ello, las conclusiones obtenidas han sido satisfactorias y abren el camino a continuar realizando estudios en el mismo sentido, descubriendo nuevos aspectos sobre los que continuar la investigación.

Introducción

Uno de los elementos más característicos del Aprendizaje-Servicio (en adelante APS) como metodología educativa es el proceso de acción y reflexión que conlleva. Del mismo modo, la experiencia práctica es un elemento fundamental en los procesos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades físico-deportivas del ámbito de la Educación Física (a partir de ahora EF). Así pues, el APS nos brinda una excelente oportunidad para aprender contenidos y desarrollar competencias vinculadas a esta área de conocimiento mediante una formación teórico-práctica integral a través de una vivencia personal significativa.

Esta metodología se distingue por su relación con el entorno social real, a diferencia de otras prácticas educativas, por lo que aportará un doble beneficio al

proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar al incrementar los beneficios del mismo por ser más fiel a la realidad y, en segundo lugar, por añadir el valor educativo del contexto social como consecuencia de que el aprendizaje se produce a través de la comunidad, colaborando recíprocamente mediante la prestación de un servicio. Ello supone que el alumnado, al ser socialmente activo va a desarrollar su conciencia social y su capacidad crítica.

Todo este proceso implicará una experiencia vivencial individual y grupal que afectará de diversas formas al alumnado participante, por lo que, para poder conocer los efectos personales de su aplicación deberemos adentrarnos en las sensaciones experimentadas por cada alumno/a. Para lograrlo tenemos que remitirnos al terreno de la investigación cualitativa ya que nos permite acceder a los sentimientos, impresiones y opiniones que provoca la experiencia. Por todo ello hemos utilizado las Historias de Vida como herramienta de estudio.

Para investigar con más profundidad sobre todo esto nos hemos planteado las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS? ¿Las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral? ¿Los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF? ¿La investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS?

Los resultados del estudio nos aportan información sobre algunos aspectos personales de las alumnas participantes, además de permitirnos conocer el aprendizaje adquirido y el desarrollo logrado tanto a nivel personal como académico. Concuerdan con los resultados obtenidos por las más recientes investigaciones a nivel internacional sobre los efectos del uso del APS. Igualmente, la información registrada confirma los beneficios de la investigación narrativa en el ámbito de la EF.

Así pues, las conclusiones del estudio son satisfactorias, además de abrir el camino a realizar futuras investigaciones en la misma dirección.

1. Programa Formativo

El alumnado de la asignatura MI 1019 (Fundamentos de la Expresión Corporal, Juegos Motrices en Educación Infantil) de segundo curso del grado de Magisterio Infantil¹ de la Universidad Jaime I de Castellón, cursó una parte de la misma con la metodología del APS, aplicando un programa en la modalidad de servicio directo. Para ello, se estableció una colaboración con la Fundación Borja Sánchez², entidad que trabaja dentro del mundo de la diversidad funcional, como describiremos posteriormente.

El programa de formación consistió en la prestación de un servicio directo a los niños y niñas de la fundación, en el que el alumnado debía organizar, realizar y gestionar sesiones de juegos planificados con anterioridad. De este modo, los alumnos y alumnas contribuyeron, a través de un proyecto de APS, a fomentar el desarrollo motor de los niños/as de la fundación atendiendo a sus particularidades diversas.

¹ <http://www.uji.es/CA/infoest/estudis/titols/e@/22891/?pTitulacionId=217>

² www.fundacionborjasanchez.org

La asignatura en la que se propuso el programa de APS, pertenece al área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I. Se cursa de forma anual y con carácter obligatorio en el segundo año del grado de Educación Infantil, con una carga lectiva de 6 créditos.

Como se detalla en el programa de la asignatura (ver anexo nº 1), se realizaron clases teóricas y prácticas para desarrollar el siguiente temario: fundamentos teóricos, contenidos y actividades de la expresión corporal, el juego motriz, organización de los juegos y, por último, análisis de conductas y movimientos en la expresión corporal y el juego. Con todo ello se pretendía que el alumando fuera capaz de aplicar un amplio abanico de propuestas de trabajo de la expresión corporal, planificar su trabajo dentro de la programación general de la etapa de Educación Infantil, transmitir valores a los niños/as a través del trabajo de sus contenidos y del juego, trabajar adecuadamente al nivel de desarrollo de los niños/as, utilizar el juego motriz de forma adecuada en función de las intencionalidades educativas que se persiguen y, finalmente, utilizar el movimiento como herramienta de aprendizaje y socialización, entendiendo la importancia del mismo en la etapa infantil.

El sistema de evaluación de la asignatura contempla los siguientes apartados y porcentajes de valoración: elaboración y/o ejecución de trabajos (20%), exámen escrito (30%), observación/ejecución de tareas prácticas (30%) y resolución de ejercicios y problemas (20%). El programa de APS propuesto, tenía una valoración del 20% del total de la asignatura correspondiente al apartado de resolución de ejercicios y problemas. Cursar dicha parte de la asignatura mediante el APS era voluntario, por lo que el alumnado que no deseara colaborar en el servicio tenía la opción de realizar otro trabajo para cubrir el mismo apartado de la asignatura (ver anexo nº 2).

Inicialmente se realizó una presentación previa en la que se informó al alumnado de todas las características de la aplicación metodológica: organización, metodología de trabajo, valoración, requisitos, entidad colaboradora, características de los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez, etc., en la que se contó con representantes de la misma que explicaron directamente al alumnado todo aquello relacionado con la entidad que era necesario conocer.

Tras organizar al alumnado en grupos de 12 a 16 personas se elaboró el calendario de intervención. Cada grupo tenía su coordinador/a responsable del mismo y se organizaban libremente para desarrollar el trabajo grupal utilizando técnicas del aprendizaje cooperativo. La carga de trabajo era de 6 horas de servicio directo y, aproximadamente, 15 horas dedicadas a la preparación, análisis, reflexión, evaluación y difusión del servicio. Éste se prestó en el pabellón polideportivo de la Universidad Jaume I de Castellón los sábados por la mañana del curso académico 2011/2012, con una duración de 2 horas por día entre las 10:00 y las 12:00, por lo que el alumnado tenía que asistir 3 días para poder cumplir con el servicio directo realizando las sesiones de juegos programados. Además, debían acudir con anterioridad a la hora del comienzo para preparar la actividad. Al final se realizaba la sesión de reflexión con el profesor, mediante debate.

La valoración de la aplicación metodológica se realizó mediante la entrega de dos documentos, el diario de seguimiento del servicio y la ficha de valoración de los juegos. El diario de seguimiento del servicio (anexo nº 3) era rellenado y entregado por cada

grupo, incluyendo sus valoraciones e impresiones, tras cada sesión. Se consideraba de gran importancia que se completara este documento lo más detalladamente posible, para así obtener una información profunda y precisa, debiendo hacer una reflexión personal y/o grupal sobre la tarea realizada a dos niveles: académico y personal. El segundo documento que debía entregar el alumnado era la valoración de los juegos motrices que realizaban. Tenían que utilizar la ficha facilitada por el profesorado (anexo nº 4) para valorar los juegos que aplicaban con los niños y niñas de acuerdo con los parámetros de la misma, debiendo rellenarse y entregarse una ficha por juego tras cada día de práctica.

Con la aplicación del servicio, el alumnado fomentó el desarrollo motor de los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez, proporcionándoles una experiencia lúdica y divertida, además de practicar como docentes de las tareas propuestas, aprendiendo contenidos curriculares de la asignatura. La interacción alumnado-niños/as con diversidad funcional es la que completa el doble objetivo del APS. Debían movilizar recursos personales diferentes, relacionados con la dimensión de los valores y actitudes. El principal objetivo de la fundación es prestar asistencia a niños y niñas de 0 a 8 años que sufran cualquier tipo de lesión cerebral y brindar apoyo y ayuda a sus familias. Divulgar, compartir y aplicar el conocimiento, los procedimientos y métodos médicos existentes en la actualidad, para tratar de obtener, en la medida de lo posible, una recuperación de los efectos producidos por las distintas lesiones cerebrales es otro de sus principios. En suma, promueven proyectos que hagan la vida más fácil a estos niños/as y a sus familias.

La propia Fundación, los describe como muy cariñosos/as, acostumbrados/as a mucho contacto y protección por parte de las familias. Los divide en dos grupos: los y las más afectados/as a nivel locomotor y aquellos/as que tienen una afectación más cognitiva. Deben desarrollar conductas compensatorias, es decir, alternativas para lograr lo que se les pide (por ejemplo, si un brazo está más afectado, lo hacen todo con el otro), están acostumbrados/as a que se les ayude, pueden ser espásticos/as e hipotónicos/as y pueden tener movimientos involuntarios y babeo. La aplicación del APS se basó en atender una necesidad no cubierta: jugar. Pedagógicamente trabajamos con una herramienta extraordinariamente potente: el juego. Permite aprender, compartir, interactuar, conocer, motivar, etc. Ofrece, en consecuencia, grandes posibilidades para la innovación metodológica.

En todo este proceso, el papel del profesorado era el de coordinar y gestionar la actividad, además de aconsejar sobre los juegos propuestos por el alumnado y sobre su interacción con los receptores del servicio, estando en segundo plano y dejando todo el protagonismo al alumnado. Seguidamente, para entender las características del proceso, pasamos a describir la metodología utilizada, el APS.

1.1 El Aprendizaje-Servicio

Los primeros antecedentes significativos de la práctica del APS se encuentran a finales del siglo XIX y principios del XX, tal como dice Gotari (2005), con la difusión del movimiento “*extensión universitaria*” a través de la creación del “*servicio social*” en las universidades de México. Dicho servicio, propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación superior.

Diversos autores como Dewey o Freire influyeron significativamente a principios y mediados del siglo XX en el desarrollo de programas y actividades; no obstante, el

termino APS (*service-learning*) fue utilizado por primera vez en 1967, cuando Ramsay, Sigmon y Hart lo emplearon para describir un proyecto de desarrollo local llevado a cabo por estudiantes y docentes de la *Oak Ridge Associated Universities* en Tennessee junto con organizaciones de la zona (Tapia, 2008). Esta autora, defiende que la expresión se consolidó tan solo dos años más tarde en la primera *Service-Learning Conference* celebrada en Atlanta.

Según Tapia (2001), el APS es *una metodología de enseñanza y aprendizaje mediante la cual los jóvenes desarrollan sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio a la comunidad*". Otros autores lo definen como una forma de educación basada en la experiencia, en la que el aprendizaje se produce a través de un ciclo de acción y reflexión gracias al cual el alumnado trabaja con otros compañeros y compañeras en un proceso de aplicación de lo que han aprendido sobre los problemas de la comunidad y, al mismo tiempo, reflexionan sobre la experiencia de perseguir objetivos reales para la comunidad e incrementar su propia comprensión y destreza (Eyler y Gilers, 1999). Por otra parte, la *Nacional and Community Service*³ Americana (2012) apunta que el APS ofrece una oportunidad única para involucrarse con sus comunidades de una forma tangible mediante un proyecto de integración de servicios con los aprendizajes de aula. El APS atrae al alumnado al proceso educativo, usando su aprendizaje de aula para resolver problemas de la vida real. El alumnado no sólo aprende sobre democracia y ciudadanía, sino que se vuelve parte de la comunidad contribuyendo de forma activa a su mejora a través de la prestación del servicio.

En un contexto más próximo, el Centro Promotor de APS⁴ de Barcelona (2012) lo define como *"una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejora"*. Así pues, podemos entender el APS como una experiencia práctica de acción y reflexión en la que el alumnado aplica contenidos, desarrolla competencias y resuelve problemas reales, dentro de un marco académico, a través de una actividad de servicio a la comunidad. Tras esta breve definición del APS, pasamos a exponer sus características, modalidades y fases más importantes.

1.2 Características, Modalidades y Fases del Aprendizaje-Servicio

Según Puig et al. (2007), los rasgos pedagógicos que caracterizan el APS son:

- a) Un proyecto educativo con utilidad social.
- b) Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades que debe contar con un espacio temporal preciso.
- c) Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- d) Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- e) Un método de pedagogía activa que precisa un educador más que un instructor.
- f) Una red de *partenaires* y de instancias de conexión y apoyo.
- g) Un impacto formativo y transformador múltiple.

Por otra parte, el aprendizaje a través del APS se caracterizará por el desarrollo de las siguientes competencias: personales, interpersonales, para el pensamiento cívico, la realización de proyectos, la ciudadanía y la transformación social y finalmente

³ http://www.learnandserve.gov/about/service_learning/index.asp

⁴ www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02

vocacionales y profesionales (Rubio, 2009). Además, según Martín (2009), las características fundamentales del servicio en esta metodología son la realización de un trabajo, la conciencia y libre decisión, la gratuidad, el reconocimiento y la significación.

Para el Departamento de Educación del Estado de Maryland ⁵ (2012) las características necesarias para lograr un proyecto significativo y efectivo son: atender una necesidad reconocida de la comunidad, alcanzar los objetivos curriculares, reflexionar sobre toda la experiencia de APS, desarrollar la responsabilidad de los y las estudiantes, establecer comunidades de *partenaires*, planificar el APS y dotar al alumnado con los conocimientos y aptitudes necesarias para el compromiso cívico.

Además, el APS nos ofrece múltiples posibilidades por lo que no puede haber un modelo único a seguir. Así pues, Gil, Martí y Nebot (2011) sintetizan las diversas modalidades existentes de la siguiente forma:

- a) Servicio directo: actividades o proyectos que requieren una relación directa del alumnado con las personas o las situaciones de necesidad, así el alumnado interviene directamente sobre el problema detectado.
- b) Servicio indirecto: actividades y proyectos que generalmente se desarrollan en la institución académica para aportar recursos, ideas, experiencias e imágenes del área de necesidad de una forma indirecta.
- c) *Advocacy*: actividades en las que el alumnado realiza campañas para concienciar y sensibilizar sobre una necesidad o tema en particular, elaborando la documentación que será presentada a las autoridades locales o exigiendo la puesta en marcha de algunos proyectos de interés público y que afectan a la comunidad.

Puig et al. (2007) establece las fases y etapas que se deben seguir en un proyecto de APS. Las presentamos de forma esquematizada en la siguiente tabla:

Etapas y Fases de desarrollo de los proyectos de Aprendizaje-Servicio

Preparación del educador	
	Análisis del grupo y de cada participante: intereses, motivaciones, experiencia, dinámica...
	Detección de necesidades sociales, oportunidades de servicio y transiciones
	Vinculación curricular (desde la educación formal y no formal)
	Planificación del proyecto: identidad, etapas, objetivos, requisitos, organización, presupuesto...
Planificación con el grupo	
	Motivación (utilizar recursos motivadores)
	Diagnóstico del entorno y definición del proyecto: análisis, claves, compromiso, objetivos...
	Organización del trabajo (características, equipos de organización, servicio y calendario)
	Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación (sobre qué reflexionar y con qué recursos)
Ejecución con el grupo	
	Ejecución del servicio (trabajo de aula, seguimiento individual y motivación grupal)
	Relación con el entorno (familiar, entidades sociales y administraciones públicas)
	Registro, comunicación y difusión
	Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución (sobre qué reflexionar y con qué recursos)
Evaluación con el grupo	
	Balance de los resultados del servicio (valoración de proceso, resultado e impacto)
	Reflexión y balance final de los aprendizajes
	Proyección, perspectivas de futuro (continuar, cambiar o pasar el testigo) y celebración.
Evaluación con el educador	
	Grupal, individual, del trabajo en red, como proyecto de APS y auto-evaluación del educador

Tabla 1. Modificado de Puig et al. (2007).

⁵ <http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning>

Analizando las fases expuestas en la tabla 1, entendemos que habrá tres momentos o periodos de actuación en todo proyecto de APS. Un periodo inicial que implicará la preparación del educador, el grupo de trabajo y el propio proyecto, un periodo de acción y, por último, un periodo final de reflexión y evaluación.

Tras describir las características, modalidades y fases más importantes de los proyectos de APS, a continuación analizamos los efectos que provoca el uso de esta metodología.

1.3 Efectos del Aprendizaje-Servicio

Debido a la variedad de modalidades existentes en el ámbito del APS, los efectos de su utilización también podrán ser muy diferentes. Según Tapia (2008), su aplicación provocará impactos sobre el aprendizaje, el desarrollo de competencias para la inserción en el mundo laboral, la formación ética y en la participación social y política del alumnado. Por otra parte, Palos (2009) enumera los beneficios directos del uso del APS:

- a) Facilita el aprendizaje del alumnado y refuerza los resultados positivos.
- b) Favorece la mejora y el cambio metodológico del profesorado, de las diferentes profesiones que intervienen en la educación y de los centros.
- c) Favorece la relación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio.
- d) Incide en la dimensión ética de la educación.

Otros autores citan las aportaciones que los proyectos de APS ofrecen a la formación inicial del profesorado: significación de la experiencia, inteligencias múltiples, globalización, equipos interdisciplinares, planificación e improvisación, inserción en los contextos escolar, familiar y comunitario, trabajo en equipo, evaluación externa y autoevaluación y finalmente la relación permanente entre teoría y práctica (Carbonell y Carrillo, 2008).

Una reciente revisión de Yorio y Feifei (2012) sobre 40 estudios de aplicación de APS describe que éste tendrá los siguientes efectos sobre diversos aspectos:

Efectos del Aprendizaje-Servicio

Cuestiones de entendimiento social	Diversidad cultural, conciencia y sensibilidad social
	Percepción de la gente sin hogar, ancianos, discapacitados, razas o culturas diferentes
	Habilidades interpersonales, valores éticos y morales y toma de decisiones
	Responsabilidad y compromiso con las necesidades de la comunidad y con ayudar
Perspectiva personal de uno mismo	Identidad, autoestima, determinación, persistencia
	Conciencia de uno mismo en términos de puntos fuertes y debilidades
	Autoeficacia y aspiraciones profesionales
Evaluación con el grupo	Desarrollo en habilidades de gestión y de resolución de problemas
	Destrezas de escritura y de pensamiento crítico
	Promedio de calificaciones y rendimiento académico

Tabla 2. Modificado de Yorio y Feifei (2012).

Pese a lo expuesto en la Tabla 2, consideramos que existen ciertas limitaciones en cuanto a la extrapolación de estos resultados a nuestro ámbito, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, debido a las diferencias culturales existentes entre nuestra sociedad y aquellas en las que se han realizado los estudios. Este hecho, junto con la escasez de trabajos que hayan contextualizado en nuestra sociedad los efectos del APS, abren un campo de investigación amplio y atractivo.

A continuación, a efectos de centrar el tema en el área de conocimiento que nos atañe, analizamos la relación existente entre el APS y la Educación Física, además de justificar las oportunidades que nos ofrece su vinculación.

1.4 Aprendizaje-Servicio y Educación Física

Actualmente es fácil reconocer dos áreas diferenciadas en el ámbito del conocimiento: teoría y práctica. Algo que Tinning (1992) plasma al hablar sobre el modelo educativo cientifista en el ámbito de la EF, *“la educación es una ciencia aplicada, cuyos problemas deben ser resueltos por medio de la comprobación y generalización empírica, dentro de un paradigma tradicional de investigación, llevada a cabo por los expertos científicos cuyos trabajos guiarán a los prácticos de la enseñanza para obtener mejores resultados de la misma”*

Otros autores como Ruiz Pérez (1995), Singer (1986) y Mosston (1993), resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico-deportivas. De este modo, es difícil concebir una EF sin una participación directa ya que sus objetivos están directamente vinculados con la experiencia integral y vivencial, a través de la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana (Sánchez Bañuelos, 1996). Por ello, al igual que Fraile y Hernández Álvarez (2006), opinamos que el campo de conocimiento de la EF no es nada sin el conocimiento práctico, ya que no respondería a la demanda social, por lo que teoría y práctica deben ir unidas de la mano.

Esto implica que deberemos entender el proceso educativo desde una perspectiva amplia que englobe ambos aspectos, teoría y práctica. Un proceso de exploración, descubrimiento e invención, donde se potencie la creatividad y la imaginación (Pérez Tornero, 2000) y se promueva la construcción del conocimiento a partir de la interacción y la ayuda entre los alumnos a través de una experiencia social y académica de aprendizaje, de una forma muy similar a la que ya exponía el pedagogo norteamericano Dewey (1971) en su propuesta del aprendizaje cooperativo. Por otra parte, Martín (2009) expone que uno de los elementos pedagógicos característicos del APS es el *“aprender a partir de la experiencia”*, argumento que otros autores utilizan para justificar el servicio como medio de aprendizaje: *“el servicio como prácticas de aprendizaje”* (Batlle, 2009).

Autores como Gimeno (1994) y Grundy (1991) defienden y reflexionan sobre la importancia de la práctica en el ámbito de la EF, siendo Arnold (1991) el que llega a describir la triple dimensión educativa del movimiento en la práctica: educación sobre el movimiento, educación a través del movimiento y educación en movimiento. Además, no sólo cabe destacar la importancia de la práctica, sino también el tipo de práctica que el APS nos ofrece pues, como bien nos señalan De la Cerda, Martín y Puig (2008), es preferible que la experiencia sea vivida en primera persona (no es lo mismo ver un documental que formar parte de la situación que se muestra), que se produzca en el interior de la misma realidad (no es igual simular un caso que vivirlo de verdad) y que vaya ligada a momentos de reflexión y oportunidades de explicación (reflexionar acerca de ella y recibir información para entenderla mejor).

Así pues, opinamos que el APS nos brinda una excelente oportunidad para desarrollar los contenidos de la EF a través de una formación teórico-práctica integral, ligados a una experiencia práctica de gran valor. Práctica que, caracterizada por su

relación con el entorno social, aportará un doble beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje, en primer lugar por dotar de un realismo a la práctica que incrementará los beneficios de la misma y, en segundo lugar, por sumar el valor educativo del contexto al propio proceso.

Respecto a ese valor contextual, consideramos que los proyectos de APS serán una gran propuesta, pues lograrán la acción educadora conjunta de entorno, comunidad y escuela, además de fomentar la educación en valores, algo que diversos autores señalan. Palos (2009), determina al describir los beneficios de la aplicación del APS que éstos favorecerán la relación e integración entre la escuela, la comunidad y el territorio, al mismo tiempo que incide en la dimensión ética de la educación. Otros autores apuntan que dos de las finalidades del APS son la integración y el capital social por un lado, y la educación en valores y la prosocialidad por otro (Puig y et al., 2007).

Por lo tanto, esas experiencias prácticas enfocadas dentro de un contexto social real, nos permitirán aumentar las competencias del alumnado tanto de aprendizaje académico como a nivel ético y moral. Opinamos que el APS será una buena estrategia metodológica en este sentido pues al mismo tiempo que se trabajan competencias motrices y académicas, se crea un excelente clima para desarrollar valores dentro de un entorno real y se permite al alumnado consolidar sus aprendizajes pues, como muestra Tapia (2001) en la escala de retención de lo aprendido, retenemos el 80% de lo que experimentamos activamente y el 90% de lo que enseñamos.

Tras revisar la bibliografía existente en cuanto a trabajos que relacionen APS y EF, consideramos la temática de la presente investigación como un ámbito a desarrollar, principalmente por dos motivos. En primer lugar por la escasez de estudios en el área de la EF, lo que nos impide profundizar en cuanto a sus beneficios a nivel académico. Podríamos destacar los recientes trabajos realizados por Miller (2012), sobre el papel del APS en la promoción de la EF en la infancia, Galvan y Parker (2011), que investigan el efecto recíproco del APS a través del profesor de EF, Robinson y Meyer (2012), que estudian los resultados del APS en la educación para la salud, y Pechak y Thompson (2011), que proponen una EF global a través del APS. Y, en segundo lugar, porque la mayoría de los estudios se han realizado en otros contextos culturales (básicamente en el norteamericano) lo que, debido a las diferencias culturales, dificulta generalizar los resultados obtenidos a otros entornos sociales.

Por otra parte, debemos destacar en este campo los trabajos de Gil, Martí y Nebot (2011), Gil (2011) y Gil, Francisco y Moliner (2012), quienes han trabajado el APS en el ámbito de la EF en nuestro contexto social. Así pues, debido a la ya comentada ausencia de estudios que analicen los efectos del APS en nuestro contexto social, y más concretamente en el ámbito de la EF para el alumnado con diversidad funcional, consideramos justificada la realización del presente trabajo.

Seguidamente, tras definir y describir en qué consiste el APS y su relación con la EF, en el siguiente apartado abordaremos la metodología utilizada para recabar la información en la presente investigación, las Historias de Vida.

2. Metodología de la Investigación

En el presente trabajo hemos realizado una investigación cualitativa mediante Historias de Vida, para estudiar los efectos de la aplicación del programa de APS

descrito en el alumnado de 2º del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Universidad Jaime I. Seguidamente, pasaremos a exponer la metodología de estudio utilizada.

2.1 La Investigación Cualitativa

En nuestra opinión, como señala Vigotsky (1977), *“la enseñanza y el aprendizaje no pueden separarse del entorno sociocultural e histórico”*. Del mismo modo, entendemos que *“los procesos de aprendizaje de los niños, no se pueden desvincular del contexto social y cultural en el que se relacionan con otras personas”* (Aubert, 2008). Así pues, y considerando, como hemos visto en el apartado anterior, que el APS se desarrolla en el ámbito personal, con un elevado carácter social y contextual, necesitamos una metodología de investigación que nos permita acceder a esa información.

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2003). Por otra parte, Ruíz (2011) considera que la investigación cualitativa *“enfatisa el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran en distintos contextos socioculturales”*.

Existen diversas clasificaciones de los diferentes métodos de investigación cualitativa existentes. Bartolomé (1992) distingue etnometodología, fenomenografía, fenomenología, interaccionismo simbólico, etnografía, estudio de casos, investigación evaluativa e investigación-acción. Morse (1994) selecciona fenomenología, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología y etología cualitativa. Más tarde Crotty (1998) diferencia biografía, fenomenología, teoría fundamentada, etnografía y estudio de casos.

Así pues, a continuación describimos brevemente algunos de los métodos cualitativos más significativos:

- a) *Métodos biográficos*: se centran en el estudio de las experiencias del individuo objeto de estudio otorgando así un valor a las vivencias personales. Desde hace varios años, se ha producido una progresiva recuperación del método biográfico en la antropología, la sociología, la psicología social y, como es nuestro caso, en la pedagogía.
- b) *Estudios Fenomenológicos*: Creswell (1998) lo define como el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno. La fenomenología no está interesada en la explicación, sino que se preocupa por los aspectos esenciales de la experiencia (Bentz y Shapiro, 1998).
- c) *Etnografía*: surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa. Según Aguirre (1995) *“Es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma”*.
- d) *Teoría fundamentada*: se asienta básicamente en el interaccionismo simbólico (Strauss y Corbin, 1998). Siguiendo a Mertens (1998) es una metodología en la que las proposiciones teóricas no se postulan al inicio del estudio, sino que generalizan tras la recolección de los datos.

- e) *Investigación-acción*: está orientada hacia la práctica educativa. “*El objetivo prioritario de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos; así, la producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él*” (Elliott, 1993).
- f) *Estudio de casos*: implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio (Rodríguez Gómez et al., 1996).
- g) *Investigación evaluativa*: está orientada a determinar la eficacia de organizaciones y programas educativos a través de la evaluación.

Tras exponer los diferentes tipos de investigación cualitativa, a continuación nos centramos en los métodos biográficos, donde se enmarcan las Historias de Vida.

2.2 Los Métodos Biográficos y las Historias de Vida

De entre los diferentes métodos cualitativos de investigación descritos en el apartado anterior, los que mejor se adaptan a las necesidades del presente trabajo serán los métodos biográficos, ya que nos permitirán acceder a la información referente a las experiencias de las alumnas participantes en el programa formativo aplicado, así como a sus impresiones y opiniones personales.

Según Pujadas (1992), dentro de los métodos biográficos podemos diferenciar:

- a) Documentos personales: Autobiografías, diarios personales, correspondencia, objetos personales y fotografías, películas vídeos o cualquier otro tipo de registro iconográfico.
- b) Registros biográficos: relatos de vida, Historias de Vida (pueden ser de relato único, de relatos cruzados o de relatos paralelos) y biogramas.

La diferencia fundamental entre los tres métodos de registro biográfico es que los relatos de vida únicamente registran la historia contada por el entrevistado, la Historia de Vida contiene añadida la interpretación personal del investigador y el biograma se construye a partir de registros biográficos extraídos de una amplia muestra de biografías personales (Del Rincón et al., 1995).

Desde principios de los años setenta, como indican Bruner (1991), Huberman, Thompson y Weiland (2000), Nóvoa (2003) y Goodson (2004), se han ido produciendo una serie de cambios que han propiciado un aumento del valor de la investigación cualitativa basada en los relatos biográficos como las Historias de Vida. A través de la investigación con este sistema podremos conocer, como afirma Bolívar (1998), el significado de los sentimientos, los deseos, las creencias y los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje, por lo que esta metodología cualitativa se muestra como idónea para abordar la presente investigación.

Según Ruiz e Ispizua (1989), por lo que respecta a las Historias de Vida dicen: “*de todos los métodos de investigación cualitativa quizá sea éste (la Historia de Vida) el que mejor permita a un investigador acceder a ver cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea*”. Otros autores defienden que es la forma de lograr la máxima implicación entre el investigador y la persona objeto de estudio (Santamarina y Marinas, 1995)

En este trabajo se han empleado las Historias de Vida ya que, entendemos, es el método que mejor se adapta a la estructura de la investigación. Para tener un conocimiento más amplio sobre cómo realizarlas, seguiremos a Hernández (2011), quien nos señala varios interrogantes que debemos tener en consideración a la hora de utilizarlas como herramienta de investigación:

- a) *El lugar del marco de la historia:* debemos dar importancia al contexto de la historia y dejar que fluya de forma natural.
- b) *La relación con la historia que se nos cuenta:* el investigador puede actuar como un mero comentador de la historia o ir más allá e intentar añadir un carácter contextual señalando referencias que puedan facilitar la comprensión de la historia que se está contando.
- c) *La tematización y el análisis:* determina el enfoque del investigador. En este apartado, Pamphilon (1999) describe varias posiciones que puede adoptar el investigador y puntos de atención sobre los que debe centrarse la historia a la hora de realizar el análisis de los relatos de las Historias de Vida; las presentamos en la Tabla 3:

Posibles enfoques del investigador al realizar Historias de Vida

Macro-zoom	El foco se localiza en los discursos dominantes, la forma narrativa y el efecto cohorte de edad (generacional) al que pertenece la persona sobre la que se construye la historia de vida.
Meso-zoom	Presta atención al proceso narrativo, los temas de la narración y las frases clave.
Micro-zoom	Atiende los aspectos orales del relato, en particular las pausas y las emociones.
Zoom interaccional	Se centra en la dinámica entre el investigador y el entrevistado, mirando de manera especial las transacciones y las reacciones de ambos durante la entrevista.

Tabla 3. Modificado de Pamphilon (1999)

- d) *Convertir el relato biográfico en historia de vida:* lo que requiere describir no solo donde se construye la historia sino las decisiones que se van tomando en el transcurso de la misma.
- e) *Construir una relación:* mantener el contacto entre el investigador y el entrevistado hasta el final del proceso.
- f) *Una consideración que no es marginal:* el investigador debe actuar como tal y asumir que es posible hacerlo desde la construcción de relatos. Deberá tener ciertas habilidades sociales como la empatía y la comprensión, además de conocimientos sobre los contextos por los que desarrollan las historias. Finalmente debe tener la capacidad de escribir el relato reflejando la historia del colaborador e implicando al lector.

Aclarado en qué consiste la investigación basada en Historias de Vida, y resaltado el valor de esa información contextual y personal, tan importante en los proyectos de APS, consideramos que dicha metodología es una herramienta apropiada para investigar los efectos sobre el alumnado del programa de APS expuesto, ya que nos permitirá explorar los beneficios que esta metodología aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las experiencias personales de cada alumna.

A continuación pasaremos a revisar la relación existente entre las Historias de Vida y la EF, así como las posibilidades de su vinculación.

2.3 Historias de Vida y Educación Física

Los estudios sociales realizados por Hargreaves (1986), Kirk (1992) y During (1992) en la asignatura de EF resaltan la importancia de la relación entre la motricidad y

el entorno social. Esto, nos lleva a entender la EF de una forma amplia, íntimamente ligada con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona, algo que debemos tener en cuenta a la hora de emprender cualquier proyecto educativo de EF, ya que el entorno social y contextual puede tener gran influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la EF no debe ni puede considerarse fuera de su contexto social, político e histórico (Fernández, 2001).

Todo esto requiere adoptar una perspectiva holística, idea que Sage (1997) defiende relacionando la EF con la Sociología y la Sociología del Deporte, algo que no dista tanto de la realidad educativa, pues actualmente se apuesta por una formación integral que incluya tanto competencias académicas como otras de tipo socioemocional (Vaello, 2011). Este autor lo hace con tanto énfasis que incluso se plantea la posibilidad de que tan sólo mejorando estas competencias conseguiremos aumentar el rendimiento académico. Por eso, Hellison (1987) propone que para que la educación emocional y afectiva sea una realidad, además de las ideas deben estudiarse las experiencias prácticas y, a partir de los resultados, desarrollar y mejorar perspectivas o modelos flexibles para el desarrollo del dominio afectivo en la EF escolar. Sin embargo, estas ideas no son una novedad pues ya en 1966, Mosston apuntaba que la EF tenía efectos sobre cuatro canales de desarrollo: un canal físico, uno social, otro emocional y, por último, un canal intelectual. Estos canales se podrían relacionar directamente con la práctica de actividades deportivas, el contexto y entorno de las mismas, las sensaciones y sentimientos de los alumnos, y finalmente con los conocimientos adquiridos.

Así pues, opinamos que la EF debería actuar desde una perspectiva global que desarrolle las competencias del alumnado, pero que también lo forme a nivel social, emocional e intelectual teniendo en consideración su entorno y contexto. Igualmente, consideramos que si queremos ofrecer una EF de mayor calidad, debemos cambiar la escuela considerando y participando con el entorno, para así enriquecerla a través del contexto, algo que, como ya hemos visto, el APS está en perfecta disposición de lograr. Por otra parte, diversos autores como Alonso (2004), Tuts y Martínez (2006), Pereira (2008) y Touriñán (2008) expresan una mayor demanda de educación en valores, una cuestión de continua actualidad, pues ya anteriormente Cortina, Escámez y Pérez-Delgado (1996) resaltaban la necesidad de educar en valores morales. Los mismos autores defienden que un valor es más que una creencia o sentimiento y que los valores corresponden a un mundo social para un ser social.

Para resaltar la importancia de esta necesidad educativa nos remitimos a las palabras de Pozo (2010), quien señala que *“las formas en que se relacionan con los demás, los valores que defienden y con los que se comprometen en su vida social y ciudadana, el modo de afrontar sus propios aprendizajes, son algunos de los aprendizajes actitudinales más relevantes que adquiere el alumnado en los espacios educativos”*.

La bibliografía existente sobre estudios que utilizan las Historias de Vida para investigar en el ámbito de la EF es escasa. No obstante, podríamos destacar los trabajos realizados por Sykes y Goldstein (2004) que tratan la homofobia en los programas de formación del profesorado, Wedgwood (2005) abordando el tema de la hegemonía masculina en el ámbito de la EF, Acosta (2009) sobre la EF escolar, Duarte, Torres y Nieto (2010) acerca de la vida de una deportista paralímpica, y los de Cazers (2009) y

Thorburn (2011) sobre la carrera profesional de algunos profesores de EF, todos ellos trabajos desarrollados en la sociedad americana.

En nuestro entorno social, López (2004) aborda la utilización de Historias de Vida en la formación del profesorado en EF, no sin antes destacar la falta de tradición existente en nuestro país y los trabajos realizados por Sparkes (1993, 1994 y 1996). Más recientemente Pérez et al. (2011) realiza una revisión sobre la investigación narrativa en el ámbito de la EF y el deporte. En ella, pone de manifiesto la poca repercusión que ha tenido la investigación narrativa en la EF y el deporte pese a su rápida expansión en las ciencias sociales y destaca de nuevo el trabajo de Sparkes (2002 y 2003) como uno de los autores más importantes, planteando finalmente una serie de beneficios que aportaría la investigación narrativa a este campo. A continuación resumimos aquellos beneficios que hemos considerado más relevantes:

Beneficios de la investigación narrativa en la EF y el Deporte

Mejorar la comprensión de experiencias corporales (lesiones, envejecimiento...) y cómo deportistas, profesorado y alumnado componen su significado.
Ampliar los recursos narrativos , revelando las implicaciones de aspectos como el género, la etnia o la clase social en relación con la EF, el rendimiento deportivo o la actividad física saludable.
Conocer nuevas interpretaciones sobre cómo se estructura el tiempo en aspectos vinculados con el cuerpo y la práctica profesional, captando la naturaleza y evolución de las historias y experiencias.
Ofrecer la posibilidad de estudiar la EF, la actividad física y el deporte entendiendo el cuerpo como una experiencia biológica y psicosocial vivida.
Mejorar la comprensión de la situación de los miembros de los equipos fomentando el desarrollo y el cambio de las dinámicas de grupo.
Servir como herramienta para una práctica reflexiva en diversos campos aplicados de la EF y las ciencias de la actividad física y el deporte.
Contribuir a comprender y motivar la acción comunicativa en ámbitos como la dimensión relacional de las actividades físicas.

Tabla 4. Modificado de Pérez et al. (2011).

Como vemos en la anterior tabla, el uso de la investigación narrativa nos permitirá conocer los aspectos personales que se desarrollen en las experiencias de la EF y el deporte, ofreciéndonos la posibilidad de utilizarlos para el estudio y mejora de la enseñanza de la EF. Así pues, entendemos que la investigación con Historias de Vida es una herramienta muy útil para estudiar los efectos de la aplicación de proyectos de APS en el ámbito de la EF, ya que nos permitirán adentrarnos en el terreno de los sentimientos y las emociones, tan importantes en ambos procesos, al mismo tiempo que recoge la información contextual que nos ayudará a comprender mejor las experiencias vividas pues, como ya apuntaban Dowling-Naess (1996), Rovegno y Bandhauer (1997), y Devis y Sparkes (1999), a finales de los años 90, gracias a la irrupción de las Historias de Vida y el constructivismo, se ha ofrecido un lugar privilegiado a las emociones en los procesos de investigación e innovación educativa en el área de la EF.

Concluimos constatando que, al apenas existir estudios que utilicen la metodología de las Historias de Vida para investigar y profundizar en el ámbito de la EF, se justifica la realización del presente trabajo, ya que no hay antecedentes que aborden la aplicación de programas de APS en el ámbito de la EF en nuestra sociedad y con alumnado con diversidad funcional mediante el uso de Historias de Vida. A continuación, pasamos a describir los diferentes elementos que conforman el diseño de la presente investigación.

3. Diseño de la Investigación

Al utilizar las Historias de Vida como metodología de investigación nos situamos dentro del marco de la investigación cualitativa. Por ello, debemos partir desde una posición holística que intente comprender el fenómeno estudiado dentro de su entorno social, y permitiéndonos ser flexibles en la interpretación de la información.

3.1 Delimitación del Problema de Investigación

En el presente estudio nos centraremos en investigar mediante Historias de Vida, los efectos sobre el alumnado universitario de la aplicación de un programa formativo de APS en el ámbito de la EF, consistente en prestar un servicio directo dirigido a niños y niñas con diversidad funcional cubriendo su necesidad de jugar y de mejorar su calidad de vida.

3.2 Preguntas y Objetivos de investigación

Los formulamos en el siguiente cuadro.

	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
1	¿Cuál es el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS?	Conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS
2	¿Las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral?	Determinar si las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral.
3	¿Los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF?	Comprobar si los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF.
4	¿La investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS?	Verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS.

3.3 Muestra

Las participantes en el estudio son cuatro alumnas de la asignatura MI 1019 de segundo curso del grado de Magisterio Infantil que siguieron el programa formativo de APS descrito. Se prestaron de forma voluntaria a colaborar en la investigación. Para preservar su intimidad simplemente se facilitarán sus nombres: Arantxa, Lledó, Elena y Patricia.

3.4 Instrumentos

Antes de hacer las entrevistas, se realizó una reunión inicial con las alumnas en la que se les indicó como serían las mismas. Se describió como una entrevista abierta, sin preguntas preparadas, donde debían relatar su experiencia de forma cronológica a través de un eje fundamental, aportando información sobre el contexto de sus experiencias e intentando expresar qué había significado para ellas la actividad, por qué les interesó y si tenían alguna relación previa con actividades de servicio, alumnos con diversidad funcional... Tras dejar unas semanas para que pudieran prepararse, se pasó a la realización de las entrevistas, que se registraron simultáneamente en formato de audio y video para luego ser transcritas y poder analizarlas.

A continuación, presentamos los resultados obtenidos tras el análisis de las entrevistas realizadas a las alumnas, interpretando las mismas desde una posición de macro-zoom por parte del investigador.

4. Resultados, Interpretaciones y Discusión

En este apartado se exponen los resultados, interpretación y discusión de los mismos. De su análisis se han derivado, en un proceso inductivo, tres grandes categorías:

- 1- Información personal.
- 2- Aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal.
- 3- Aprendizajes y desarrollo en el ámbito académico.

A continuación presentamos dicha información, organizada en las categorías y subcategorías aparecidas, de la siguiente forma: nombre de la categoría o subcategoría, descripción de la misma, interpretación y textos de las entrevistas a los que hacen referencia. Al final de cada apartado se genera un mapa conceptual y se extraen las conclusiones más destacadas.

4.1 Información Personal

En este apartado se exponen los datos respecto a la situación y experiencia de las colaboradoras, tanto a nivel personal como profesional, para poder entender mejor su punto de vista e interpretar sus comentarios. Lo subdividimos en los siguientes apartados: personalidad, contexto familiar y contexto profesional. Subcategorías que explicamos a continuación.

1- Personalidad: la entendemos como la diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra. En esta subcategoría, intentamos recoger la información sobre algunos rasgos que conforman el carácter personal de las alumnas, dentro de la cual encontraremos los siguientes aspectos:

1.1- Madurez: consideramos que es la capacidad de actuar con buen juicio, prudencia y sensatez. Hace referencia a un elevado nivel de responsabilidad. Podemos ver cómo Arantxa ha tenido que asumir grandes responsabilidades a edades tempranas, como cuidar de su madre debido a una enfermedad o tener que hacerse cargo de su hermano pequeño, circunstancias personales que le han obligado a madurar, teniendo que tomar decisiones como abandonar su carrera de violín o empezar a trabajar:

“Arantxa cómo has cambiado, cómo has madurado, qué gran persona... pero yo supongo que las cosas de la vida te van haciendo (...) pero cada uno según sus experiencias, su vida, su entorno (...) sí que te hace madurar y responsabilidades.” Pág. 7, Lin. 11-12, 15, 19.

Por otra parte, Lledó ha dejado de pensar exclusivamente en el momento presente y empieza a preocuparse por el futuro, superando así una actitud más propia de la adolescencia, decisión personal que la muestra más comprometida con su formación y futuro laboral.

“yo he madurado muchísimo y... y estoy aprendiendo y estoy aquí (...) para formarme y para después tener un buen futuro laboral o intentar por lo menos encontrar un buen trabajo.” Pág. 7, Lin. 42-45.

1.2- Carácter decidido: lo interpretamos como el conjunto de cualidades propias de una persona que la distingue por su modo de ser u obrar de forma audaz. En este aspecto constatamos que tienen una opinión clara sobre sus intenciones y deseos, así como un temperamento firme para mantenerlo. Se puede observar cómo Arantxa ha sabido mantenerse cerca, en cada momento, de aquellas personas que tenían unos objetivos o preferencias similares a las suyas (tanto personales como profesionales) sin dejarse llevar por opiniones externas, lo que le ha permitido desarrollar sus planes.

“en clase estaba con la gente que estudiaba y yo cuando salía al patio estaba con mis amigas pero yo me juntaba con la gente que estudiaba y que le gustaba sacar buenas notas y... yo sí, eso siempre. No me han... me he influenciado por nadie.” Pág. 13, Lin. 34-37.

Por otro lado, Lledó toma conciencia de su vida al ver que lo que estaba haciendo no le gustaba, decidió cambiar su rumbo de una forma drástica y pese a la opinión contraria de su padre y su madre, dejó ADEM e inició un camino profesional muy diferente pero más de su agrado, Educación Infantil.

“me la dejé y hace 2 años pues decidí dar un cambio radical a mi vida, hacer el ciclo de... de infantil, el superior y empezar a estudiar magisterio.” Pág. 1, Lin. 7-8.

1.3- Compromiso y esfuerzo: lo concebimos como la obligación contraída y empleo de elementos costosos en la consecución de algún fin. Destaca la capacidad para mantener su vinculación con actividades que les interesan y luchar por alcanzar sus objetivos. Pese a tener que dejar los estudios por motivos personales, Arantxa ha sabido seguir siendo consecuente con su educación y en cuanto ha podido los ha retomado para continuar su formación.

“dejé de estudiar pero yo sabía que seguiría estudiando... entonces empecé a trabajar en la misma fábrica que estoy ahora. (...) hasta que decidí hacer el ciclo de educación infantil (...) me encantó... y al año siguiente (...) ya pasé a la Universidad.” Pág. 1, Lin. 12-16.

Como también veremos más adelante, Lledó tiene una actitud muy generosa en aquellas actividades en las que participa, manteniendo una visión muy vocacional y próxima a la que debería ser propia de todo aquel profesional que se dedique a la docencia, independientemente del área en el que la desarrolle.

“tú tienes que estar predispuesta para ir a hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio (...) si tú no tienes predisposición para ir a hacer las cosas y vas por obligación no disfrutas.” Pág. 7, Lin. 16-17, 24-25.

Por otra parte, Elena lleva varios años vinculada a una escuela de verano y, pese a la inconveniente dedicación que le pueda suponer el trabajar durante las vacaciones estivales, está satisfecha y se siente gratificada de poder seguir ejerciendo dicha labor.

“en verano yo disfruto estando en la escuela de verano, son 15 días pero me lo paso muy bien porque (...) tengo niños de los 3 hasta los 5 años (...) bff es un poco cansado pero (...) me recompensa el, el esfuerzo.” Pág. 4, Lin. 29-33.

Del mismo modo, podemos ver cómo Patricia plantea hasta qué punto son capaces de llegar los niños con tal de obtener la atención que desean. Pese a ello, muestra su interés por seguir en el área de la Educación Especial e intentar cubrir una falta de preparación para afrontar dichas situaciones.

“se pegaba aposta para llamar tu atención (...) Es muy duro porque (...) le cogías las manos y se ponía rabioso (...) se desnudaba (...) se hacía pis delante de ti para, también para llamar tu atención (...) me daba pena (...) no lo puedes evitar porque encima lo intentas pero lo siguen haciendo” Pág. 4, Lin. 11-12, 24, 45-46. Pág. 5, Lin. 5-7.

1.4- Buena predisposición a participar: la entendemos como la acción y efecto de estar dispuesto/a a tomar parte en algo, poniendo de manifiesto la buena voluntad para colaborar. Como podemos ver, Lledó ha mostrado una buena disposición para participar en la actividad desde el momento en que supo de la misma. Esa predisposición le genera las ganas de empezar cuanto antes, participando en las primeras sesiones e incluso colaborando más días de los propuestos inicialmente.

“yo y otras compañeras más fuimos las primeras que empezamos las actividades con los niños del... de la fundación Borja Sánchez (...) yo me tengo que apuntar, y me tengo que apuntar y al principio (...) he venido 5 sábados cuando realmente no me tocaban tantos.” Pág. 1, Lin. 27-29. Pág. 11, Lin. 36-37. Pág. 2, Lin. 10.

Elena, ha tenido una buena opinión de la actividad desde un primer momento, considerando que fue igualmente bien recibida por el resto de la clase; no obstante, parece buscar la corroboración por parte de sus amigas para acabar de decidirse.

“cuando Jesús nos presentó el... el power pues yo creo que nos gust... a... a... a toda la clase en general (...) yo y unas amigas mías comentamos, ay que bien estaría apuntarnos, no se qué, y nos... nos parecía muy inte... muy interesante.” Pág. 1, Lin. 18-19, 26-27.

Finalmente, Patricia recibe la posibilidad de participar en este proyecto de una forma muy positiva pues ya tiene clara su pretensión de dedicarse a la educación especial, como veremos más adelante, y tras haber realizado prácticas con niños autistas, se plantea la actividad como una nueva oportunidad para ponerse a prueba y aprender.

“Me pareció una buena experiencia porque (...) me parece bonito el poder ayudarlos y es diferente y (...) dije pues por probar, hice con niños con autismo y fue bonito y, y... la verdad es que me gustó bastante y pues otro tipo de dificultades.” Pág. 1, Lin. 7, 10-13.

A continuación vemos estos resultados esquematizados en el gráfico 1:

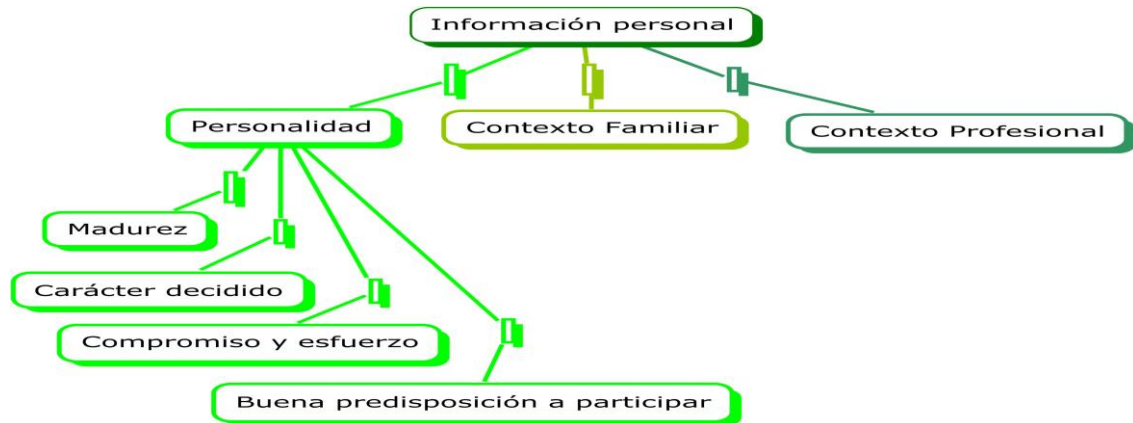


Gráfico 1. Características de la personalidad de las alumnas.

La personalidad es un aspecto de gran interés para determinar el tipo de alumnado participante en proyectos similares al presente. Del análisis de las Historias de Vida, como consecuencia de la aplicación del programa de APS, hemos resaltado cuatro aspectos que describen la personalidad de las alumnas.

En primer lugar destacamos la madurez. Nuestras alumnas presentan un elevado nivel de responsabilidad, en unos casos como consecuencia de la asunción de tareas a nivel familiar y, en otros, por el cambio producido al encontrarse con una realidad distinta de la esperada. Esto les ha llevado a recapacitar, valorar y adaptar sus decisiones y acciones futuras, afrontando la vida de una forma más madura. Junto con la madurez, la personalidad de las alumnas se distingue por mostrar un carácter decidido. Eso les permite tomar decisiones en función de sus objetivos y preferencias sin dejarse llevar por la opinión de otros. Claro ejemplo de ello es la elección de sus amistades en base a sus intereses personales de cada situación o la decisión de cambiar de estudios, con vistas a un futuro laboral más satisfactorio, tras ver que lo que estaba estudiando hasta la fecha no era de su agrado.

Otro aspecto de la personalidad de las alumnas es su elevado sentido del compromiso y esfuerzo, ya que cuando se implican con una actividad se involucran en ella con la intención de lograr los objetivos propuestos sin preocuparse por la dedicación que les suponga. Así pues, son capaces de comprometerse con su educación para continuar sus estudios tras abandonarlos por motivos personales. Otro ejemplo de compromiso es su predisposición a colaborar en ciertas actividades sin estar obligadas a hacerlo y sin esperar nada a cambio. Igualmente tienen la entereza suficiente para afrontar algunas situaciones conflictivas que les puede presentar la docencia, manteniendo la ilusión e intención de educar a los alumnos por encima de todo. Esto demuestra que son conscientes de que, pese a ser tareas costosas, se puede obtener una sensación de bienestar al alcanzar los objetivos propuestos.

La última característica destacada de la personalidad de las alumnas es la buena predisposición a participar. Como ya hemos visto, son alumnas comprometidas capaces de hacer algo por alguien sin esperar nada a cambio, por lo que muestran su deseo de participar lo antes posible y más allá de lo estipulado en el servicio. Además, consideran el programa formativo como bonito, diferente y muy interesante, al igual que el resto de la clase, por lo que opinan que sería muy positivo apuntarse y ayudar a los niños y niñas.

De todo esto se desprende que las alumnas tienen una personalidad madura, con un carácter decidido y un elevado nivel de compromiso y esfuerzo, además de presentar una buena predisposición a participar. A continuación, abordamos los resultados del contexto familiar.

2- Contexto familiar: entendido como todo lo relativo a la familia que envuelve a una persona. En esta subcategoría, presentamos la información referente al ambiente familiar de las alumnas que participaron en la actividad, por lo que debemos destacar los siguientes aspectos:

2.1- Entorno familiar cohesionado: se considera como el ambiente de familia en el que se ha criado una persona. Muestra la estrecha relación con el resto de miembros de su círculo familiar. Como podemos ver Arantxa, al igual que Elena, alude en numerosas ocasiones a sus familiares cercanos para explicar decisiones y exponer situaciones, esto demuestra que los tiene muy presentes en su vida y lo importante que son para ella.

“mi hermano (...) mis sobrinos (...) mi sobrina (...) mis hermanos... mi hermana (...) mi tía y mi padre (...) mi prima (...) mi ex-pareja.” Pág. 1, Lin. 33-34. Pág. 4, Lin. 25. Pág. 7, Lin. 3. Pág. 15, Lin. 27- 28, 35.

Por otra parte, Lledó es el ejemplo de hasta qué punto su padre y su madre pueden llegar a influir en su vida sobre cuestiones tan decisivas como la elección de los estudios universitarios, siendo capaces de imponerse pese a tener opiniones contrarias a las suyas.

“mis padres pues un poco te... como yo aún no tenía, o sea, personalidad si pero que te... un poco que te influncian la decisión también de tus padres, pues haz ADEM, no se qué, tal, entonces empecé a hacer ADEM”. Pág. 2, Lin. 35-37.

2.2- Referencias docentes familiares: interpretada como la influencia y relación de la familia tanto en la vida diaria como en la elección profesional. Señala la presencia o ausencia de otros miembros del colectivo educativo en su entorno familiar. Por un lado, muchos de los familiares de Elena se dedican a la docencia en diferentes campos, algo que le hace ver la educación dentro de un marco muy positivo y la ha dirigido desde bien pequeña a dedicarse a la enseñanza (como también veremos en el siguiente punto).

“mi madre es (...) la novia de mi hermano es maestra también (...) mi hermano (...) esta estudiando (...) magisterio y educación física (...) también está en la escuela de verano.” Pág. 4, Lin. 14-16, 24-26, 28.

En cambio Arantxa, como Patricia, comenta que no tiene familiares que se dediquen a la enseñanza, pero pese a ello muestra un deseo de desempeñar un papel importante dentro de su entorno familiar, ya que por lo general destaca que sus familiares realizan trabajos poco cualificados en los que no precisan de una titulación universitaria.

“En mi familia no, la única yo (...) son peluqueras o son esteticians o mi hermana no tienen estudios.” Pág. 12, Lin. 32-42.

2.3- Aprobación familiar: concebida como la consideración positiva de un hecho o acción por parte de la familia. Presenta la necesidad de sentir el respaldo de su familia en las decisiones personales y profesionales que toma, algo muy importante para la gente joven al entrar en solitario en la edad adulta. Al tomar un camino profesional

diferente del que en un principio le plantearon su padre y su madre, Lledó siente la necesidad de contar con su apoyo, algo que busca intentando demostrar que seguir su propio camino ha sido una decisión acertada.

“cuando vio que yo estaba haciendo el ciclo (...) aprendiendo (...) que me gustaba, pues mi madre... ha... está orgullosa de mí (...) ahora está encantada de la vida de tener una hija que está estudiando magisterio, que está sacando buenas notas (...) parece que el hombre haya dicho, uy! pues mi hija ya está centrada” Pág. 4, Lin. 36-38, 41-42. Pág. 5, Lin. 3.

Igualmente, la estrecha relación de Elena con su madre hace que desee tener su consentimiento y verla como un referente a imitar, valorando la labor docente de una forma muy positiva, la ha orientado desde bien pequeña a querer seguir los pasos de su madre y dedicarse a la enseñanza.

“mi madre me preguntaba bueno... tu que vols ser de major? I jo... jo ma... jo senyo com la mare.” Pág. 1, Lin. 3-5.

2.4- Responsabilidad familiar educativa: entendida como la obligación moral de responder por algo o por alguien dentro de la familia en lo relativo a la enseñanza. Indica el papel que asume dentro de su entorno familiar para gestionar y afrontar cuestiones de carácter educativo. Debido a su actual formación pedagógica, Arantxa asume la problemática escolar que se le está planteando a su hermano, no obstante le resulta difícil abordarla desde un marco educativo reglado sin verse influenciada por su relación familiar e impidiéndole así tener la paciencia necesaria para superarla.

“reconducirlo nos está costando (...) él siempre ha sido de notables en el colegio para arriba, y ahora está... con el bien y a veces por comportamiento lo suspenden (...) lo que he estudiado intento aplicarlo con él pero a veces no... es que me saca de mis casillas.” Pág. 12, Lin. 5, 7-8. Pág. 13, Lin. 8-9.

Por otra parte Lledó, también con una incipiente formación pedagógica, considera la situación de su prima como un reto e intenta afrontarlo ofreciéndole un refuerzo educativo, buscando información sobre el problema en cuestión (déficit de atención) y estableciendo un régimen de trabajo periódico para superarlo. Con todo ello, muestra una buena capacidad para afrontar la problemática planteada de forma adecuada pese a existir lazos familiares entre ellas.

“Mi prima pequeña (...) tiene problemas de déficit de atención (...) hace 2 años o así ha empezado a suspender sistemáticamente casi todas las asignaturas, entonces yo me he preocupado de ir todos los días a darle clases particulares intentar reconducirle la atención.” Pág. 12, Lin. 4-5, 7-9.

Seguidamente mostramos el gráfico 2, donde exponemos estos resultados:



Gráfico 2. Características del contexto familiar de las alumnas.

Conocer el contexto familiar del alumnado nos permitirá acceder al entorno en el que ha crecido, además de ayudarnos a comprender mejor su forma de ser, pensar, actuar, etc. Después de analizar las entrevistas tras la realización del servicio, destacamos los siguientes aspectos.

En primer lugar debemos señalar que las alumnas conviven en un entorno familiar cohesionado, como consecuencia de la estrecha relación existente entre los miembros de su familia. Así pues, hacen referencia a muchos de sus familiares a la hora de comentar sus experiencias personales, demostrando el gran vínculo que les une y que los tienen muy presentes. Igualmente, no dudan en admitir la influencia de sus familiares en sus propias decisiones, lo que nos deja ver lo importantes que son en sus vidas. Como consecuencia las alumnas necesitan del apoyo y consentimiento de sus más allegados, por lo que buscan la aprobación de la familia. De esta forma consiguen sentirse más respaldadas y valoradas. Prueba de ello es la satisfacción que muestran al ver como sus familiares están orgullosos de ellas, encantados de que estén estudiando magisterio y sacando buenas notas. Igualmente, otra forma de lograr la aprobación de la familia es continuar con la tradición familiar de dedicarse a la enseñanza cuando existen muchos docentes dentro de la misma.

Del mismo modo, la gran unión existente en las familias de las alumnas, junto con el deseo de sentirse aceptadas y valoradas dentro de ellas, hace que éstas quieran responsabilizarse de las labores educativas familiares. Así pues, debido a su formación académica asumen las situaciones y problemáticas en el ámbito de la enseñanza que se puedan presentar en su entorno familiar. Se responsabilizan de reconducir educativamente a sus hermanos/as, primos/as, etc. con el objetivo de evitar su fracaso escolar. De esta forma, ponen de manifiesto no solo el deseo de sentirse valoradas dentro del núcleo familiar a nivel personal, sino también a nivel profesional. Finalmente, otro aspecto importante del contexto familiar de las alumnas es la presencia o ausencia de referencias docentes. Por un lado, en el caso de que estén rodeadas de familiares que se dediquen a la enseñanza, han influido notablemente en su decisión de ser maestras. Por el contrario, el resto de alumnas no hacen referencia a familiares docentes, lo que nos permite resaltar su carácter vocacional por dedicarse a la enseñanza sin la necesidad de verse influidas por su entorno familiar.

Por todo ello, podemos entender que el contexto familiar de las alumnas se caracterizará por la cohesión, lo que hará que éstas busquen la aprobación de sus familiares, además de responsabilizarse de las tareas educativas dentro del entorno de su familia y, por lo general, no tendrán referentes docentes. Seguidamente, presentamos los resultados del contexto profesional.

3- Contexto profesional: consideramos que hace referencia a la formación académica y preparación profesional de una persona. En esta subcategoría se recoge la información de las alumnas que hace referencia al ámbito profesional, por lo que tenemos que resaltar los siguientes aspectos:

3.1- Clara vocación educativa: interpretada como la inclinación voluntaria y manifiesta hacia la profesión docente. Indica la firme pretensión de ejercer en la enseñanza mostrando, al mismo tiempo, un elevado carácter vocacional. En un primer momento, Arantxa tiene la intención de ejercer la docencia en el campo de la música; no obstante, el dedicarse a la educación infantil no deja de ser otra forma de continuar con su vocación docente aunque, debido a sus circunstancias, en un ámbito distinto al inicial.

“yo en mí futuro me veía como maestra pero de violín.” Pág. 7, Lin. 1.

Por otro lado, Lledó explica que inició su formación como docente porque era lo que siempre había querido hacer, no obstante no ha sido un camino directo, ya que

anteriormente se decantó por otra área (influenciada por su padre y su madre), lo que muestra una incapacidad para materializar sus deseos en un primer momento.

“empecé a estudiar magisterio pues porque me gustan mucho los niños, y porque es lo que he querido siempre... hacer siempre desde que he sido... pequeña.” Pág. 1, Lin. 3-5.

Como consecuencia de la influencia materna, Elena tiene una buena percepción de la docencia, deseando dedicarse a la enseñanza y sabiendo lo que esto implica, por lo que su camino ha estado bien dirigido y enfocado a lograrlo desde hace años.

“mi vocación, a mi siempre me han gustado los niños, desde bien pequeña lo he tenido muy claro.” Pág. 1, Lin. 2-3.

Finalmente, Patricia muestra una marcada tendencia por dedicarse a la docencia no solo en el ámbito infantil sino en el área de la educación especial, lo que muestra la sinceridad y firmeza de sus convicciones y deseos.

“siempre me ha llamado la atención con... no sé trabajar con niños con ciertas dificultades y en un futuro pues si que me gustaría tirar por esa rama.” Pág. 1, Lin. 8-10.

3.2- Formación previa: la entendemos como la disposición por anticipado en cuanto a la preparación académica y profesional de una persona frente a un hecho o situación. Indica el área educativa y el nivel de formación obtenido antes de participar en la actividad influyendo en su trayectoria personal y profesional. Debido a su circunstancia personal Arantxa, como Lledó, tuvo que reconducir y retomar su formación académica, por lo que empezó haciendo el ciclo formativo de educación infantil y posteriormente, tras comprobar lo mucho que le gustó, decidió continuar formándose en la universidad.

“decidí hacer el ciclo de educación infantil, fueron dos años, aprendimos muchísimo me... me encantó.” Pág. 1, Lin. 14-15.

Pese a tener un acceso directo a la educación universitaria Elena, al igual que Patricia, no carece de formación específica previa, pues al tener tan clara su intención de ejercer como docente, ya había realizado el curso de monitor/a de tiempo libre.

“cuando tuve 15 o 16 años hice el curso de... de monitor de tiempo libre.” Pág. 1, Lin. 7-8.

3.3- Experiencias previas: se conciben como los antecedentes prácticos que proporcionan conocimiento o habilidad para ejercer en la enseñanza. Señala el grado de práctica educativa antes de tomar parte en la actividad propuesta. La experiencia docente de Arantxa se limita a las prácticas del ciclo formativo lo cual muestra un déficit de formación, ya que para estar en segundo de magisterio infantil no ha tenido apenas prácticas con niños (algo sobre lo que más adelante profundizaremos).

“mi experiencia con niños (...) las prácticas del ciclo.” Pág. 1, Lin. 33. Pág. 6, Lin. 8.

Al terminar las prácticas del ciclo formativo, Lledó estuvo trabajando durante un año en el mismo centro en el que las realizó, dejando patente no solo la importancia de las mismas sino también que éstas ofrezcan una posibilidad real de inserción laboral.

“después de acabar las prácticas estuve trabajando un año en la guardería que hice las prácticas.” Pág. 3, Lin. 1-2.

En cambio, pese a no haber realizado unas prácticas como las del ciclo formativo Elena, como Patricia, ya ha participado en diferentes experiencias docentes, gracias a su vocación e interés por formarse adecuadamente, lo que nuevamente refuerza su compromiso e intención para ejercer como tal.

“llevo pues unos 4 años (...) trabajando con... con niños durante el verano. Normal... de 3, 4 y 5 años y (...) me gustan mucho, luego también en... en pascua.” Pág. 1, Lin. 8-10.

3.4- Orientación docente definida: la interpretamos como la posición o dirección determinada en cuanto al futuro profesional como docente. Muestra el área educativa en la que se tiene la intención de ejercer. Como podemos ver, Arantxa comenta su deseo de ejercer en centros de menores o prisiones y plantea que no quiere estancarse en el trabajo de aula lo que indica su deseo de destacar como maestra de educación infantil.

“me encanta la educación infantil pero mí... me gustaría dedicarme más a prisiones, centros de menores (...) esa preferencia es porque yo como ya he tocado lo que son las aulas... no me quie... no quiero estancarme ahí y ya está ¿sabes? Quiero ir más allá, quiero (...) me gusta que las cosas sean complicadas” Pág.2, Lin. 22-24. Pág. 5, Lin. 36-38.

Pese a lo satisfactorio de su experiencia en el ciclo formativo y la guardería, Lledó desea ejercer en educación infantil, lo que deja entrever que aquella labor le parecía insuficiente y que valora más positivamente esta nueva rama educativa.

“seguir formándome para tener pues más conocimientos y después pues poder optar a un trabajo de 3 a 6 años, que es más la franja en la que me gustaría trabajar, porque (...) con niños de guardería me gusta trabajar pero ya he estado trabajando.” Pág. 3, Lin. 11-14.

Por último, Patricia tiene muy clara su preferencia por dedicarse al colectivo de educación especial (como ya hemos visto) y comenta que le parece bonito y diferente ejercer con dicho alumnado lo que indica que se compadece de los niños y niñas.

“educación especial (...) desde 4º de ESO o 3º que yo ya dije (...) que tiraría por aquí, me gustaban (...) me parece (...) bonito y me parece diferente.” Pág. 3, Lin. 23-26.

3.5- Actividades de voluntariado: consideramos que son aquellas tareas, dentro de un marco o entidad organizada, en las que se participa por algo o alguien sin estar obligado a hacerlo. Indica la participación en proyectos voluntarios antes de realizar el servicio. La única que había participado en proyectos voluntarios antes del servicio es Lledó, lo que pone de manifiesto su solidaridad y compromiso social más allá de la vinculación académica y beneficios formativos que pueda obtener de la misma.

“yo ya había colaborado cuan... desde los 14 hasta los 17 o así, en... en el asilo de ancianos.” Pág. 1, Lin. 18-19. Pág. 11, Lin. 34-35.

3.6- Actividades con alumnado discapacitado: las entendemos como las experiencias docentes con personas que presenten alguna discapacidad. Señala el nivel de práctica previa en tareas educativas con alumnos/as discapacitados. Debido a sus intereses personales por ejercer en Educación Especial, Patricia es la única que ha participado en actividades con alumnado discapacitado antes del servicio por lo que, aunque no trabajara con alumnos/as con el mismo tipo de afectación, es la colaboradora que está más preparada para ejercer su función puesto que ya está sensibilizada con algunas de las diferencias significativas de este tipo de alumnado.

“hice las prácticas con niños con autismo (...) habían diferentes grados (...) algunos que, con los que podías jugar (...) y habían otros que no (...) no hablaban, ni nada de nada (...) había uno que siempre se, se mordía y se pegaba, se autolesionaba mucho solo (...) María (...) tenía autismo y encima estaba sorda (...) estaba muy medicada y estaba superengarrotada” Pág. 1, Lin. 7-8. Pág. 3, Lin. 40-44. Pág. 4, Lin. 9-10, 43-45.

En el gráfico 3 presentamos estos resultados en forma de esquema:

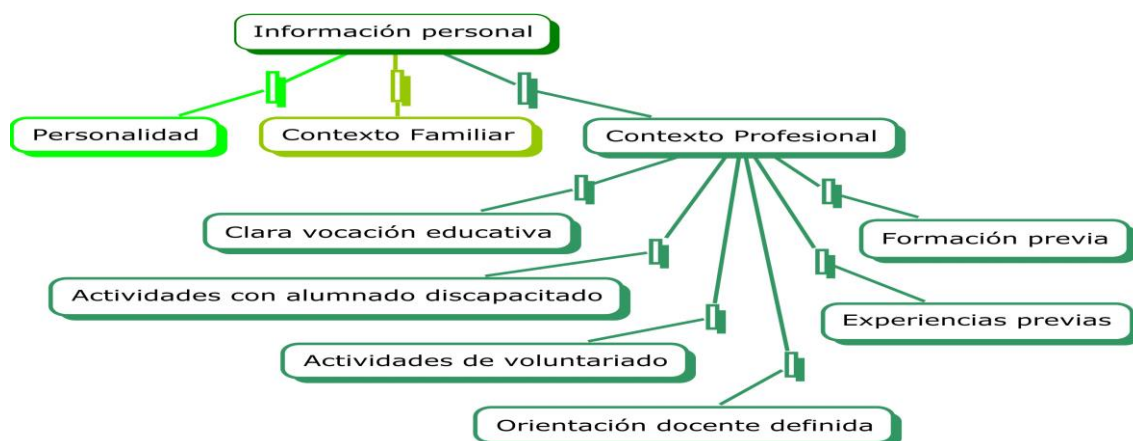


Gráfico 3. Características del contexto profesional de las alumnas.

Junto con la personalidad y el contexto familiar, el contexto profesional en el que se han ido formando las alumnas también nos aportará información valiosa sobre su forma de ser, pensar, actuar, etc. Aportamos los siguientes aspectos.

El primer aspecto destacable del contexto profesional de las alumnas es la clara vocación educativa que muestran. Esta intención por dedicarse a la enseñanza viene determinada tanto por su propia aspiración de ejercer como docentes, como por algunas influencias externas, algo que ya hemos visto en el apartado anterior. Del mismo modo, su vocación también está marcada por lo a gusto que se sienten trabajando con niños/as, independientemente de lo satisfactorio que les resulta a nivel personal. De la clara vocación educativa se desprende el segundo aspecto destacable del contexto profesional, mantener una orientación docente bien definida. Las alumnas no sólo tienen muy claro que quieren dedicarse a la enseñanza con niños, sino que incluso delimitan perfectamente el ámbito en el que quieren hacerlo. Así pues, mientras que en unos casos desean ejercer en centros de menores o prisiones, en otros se decantan por trabajar en centros de Educación Infantil, así como dedicarse a la Educación Especial. En todos los casos han sacado provecho de la experiencia con los niños y niñas.

Estos dos primeros aspectos destacados del contexto profesional, nos ayudan a entender los dos siguientes. El primero es su formación previa, pues como tienen claro que quieren dedicarse a la docencia y el ámbito en el que desean hacerlo, se han ido formando previamente en base a sus propios deseos. Así pues, poseen titulaciones académicas como el Ciclo Formativo de Infantil o el de Monitor/a de tiempo libre lo que les proporciona una mejor preparación para contribuir en el servicio. Por otra parte, esa formación les ha proporcionado una serie de experiencias docentes de gran valor, tanto para su futuro profesional como para participar en el programa formativo. Pues ya han realizado prácticas en los centros formativos y han participado en diversas actividades voluntarias, además de haber trabajado en guarderías y escuelas de verano.

De las experiencias docentes previas de las alumnas, hemos considerado oportuno destacar dos nuevos aspectos. El primero se refiere a la participación en actividades de voluntariado, mientras que el segundo destaca las actividades realizadas con alumnos discapacitados. En el primer caso, el haber colaborado de forma altruista con un asilo de ancianos disipa cualquier duda sobre la voluntariedad de colaborar en el servicio. Además, esto pone de manifiesto que posee un carácter solidario y una participación activa con la sociedad. En el segundo caso, la intención de dedicarse al ámbito de la Educación Especial ha hecho que participen en prácticas con niños/as autistas. Esto no sólo la capacita para colaborar con los niños y niñas de la Fundación por encima de sus compañeras, respecto al conocimiento de las necesidades del alumnado discapacitado, sino que además, nos permite afirmar que su interés por colaborar es personal y profesional, pues desean trabajar con este tipo de alumnos/as de forma permanente.

Todos estos aspectos nos ayudan a conocer el contexto profesional de las alumnas. Un contexto determinado con una clara vocación educativa y una orientación docente definida les ha llevado a obtener una adecuada formación previa, al igual que a participar en diversas experiencias educativas entre las que podemos destacar algunas actividades de voluntariado y con alumnado. Finalizada la exposición de los resultados obtenidos en cuanto a la información personal, en el siguiente apartado abordaremos los aprendizajes y el desarrollo registrado en el ámbito personal.

4.2 Aprendizajes y Desarrollo en el Ámbito Personal

En este punto mostramos la información referente a los aprendizajes y mejoras, de carácter personal, que se adquieren al participar en el servicio, ya sea de forma directa o indirecta. Hemos realizado dos subdivisiones, en la primera incluimos los aprendizajes y mejoras de carácter genérico y en la segunda las actitudes y valores, que seguidamente se describen.

1- Genéricos: consideramos que son todos los aprendizajes y desarrollos globales en el ámbito de lo personal. Describe los sentimientos de las alumnas y las situaciones personales de carácter global derivadas de la participación en el servicio. Dentro de esta subcategoría, encontraremos los siguientes aspectos:

1.1- Satisfacción: concebida como el efecto positivo sobre el estado de ánimo al cumplir ciertos requisitos y exigencias. Muestra la sensación de bienestar experimentada por las alumnas tras haber participado en la actividad, dejando así patente sus beneficios en el área personal. Como podemos ver, Arantxa relata su paso por el servicio como una experiencia muy satisfactoria, llegando incluso a señalar que no podría decir nada malo de ella, lo que pone de manifiesto que colaborar en el servicio genera suficientes sensaciones positivas como para cubrir con creces el esfuerzo que conlleva.

“la experiencia me encantó, o sea, fue una satisfacción muy grande porque (...) siempre muy positivo (...) todo muy positivo, es que no puedo decirte nada malo (...) Supersatisfecha, y muy contenta.” Pág. 2, Lin. 25-26. Pág. 8, Lin.24, 28. Pág. 11, Lin.27.

Por otra parte, Patricia comenta que le ha gustado mucho más de lo que esperaba, lo que demuestra que tenía una expectativa baja sobre el servicio, y que las sesiones de 2 horas se le hacían cortas, resaltando el carácter lúdico de las actividades propuestas.

“es una experiencia muy bonita y (...) me ha gustado mucho más de lo que me esperaba (...) he estado a gusto, han sido 2 horas pero se me han hecho cortas.” Pág. 10, Lin. 18. Pág. 11, Lin. 13-14. Pág. 12, Lin. 1.

1.2- Crecimiento personal: interpretado como el aumento de valor en cuanto al aspecto personal de un sujeto. Describe cómo el tomar parte en el servicio ayuda a evolucionar en el terreno personal. Al trabajar con alumnado con diversidad funcional, Patricia ha superado esos miedos iniciales de no saber estar a la altura de las circunstancias, aumentando así su disposición para ocuparse de este tipo de niños y niñas.

“ha sido muy enriquecedora me he dado cuenta de muchas cosas y que tampoco tengo que tener (...) miedo a tratarlos ni a... ni a estar con ellos.” Pág. 11, Lin. 14-16.

No obstante, Lledó va más allá y de sus palabras podemos deducir no solo que se siente mejor consigo misma por ayudar a gente que lo necesita, al igual que Arantxa, sino que se siente más valiosa como miembro de una sociedad en la que el valor económico suele estar por encima del personal.

“a mí eso me enriquece un poco como persona... todo... el hecho de... de colaborar con gente (...) y eso pues hoy en día hay pocas cosas que, a lo mejor, te enriquezcan como persona.” Pág. 1, Lin. 24-25. Pág. 14, Lin. 44. Pág. 15, Lin. 1.

1.3- Relaciones personales y vínculos emocionales: entendidas como las conexiones emotivas de correspondencia y comunicación existentes entre varias personas. Expone el alto nivel de vinculación tanto a nivel personal como emocional que se establece con los niños y niñas durante las sesiones. La estrecha relación que proporciona el servicio, hace que Lledó, como Arantxa, califique a los niños y niñas de cariñosos/as y atentos/as, algo que conlleva la satisfacción de los padres y madres de los mismos.

“los niños superbien, (...) supercariñosos, superatentos contigo, enseguida se aprenden tu nombre (...) cualquier actividad que hagas hay qué divertida que es, qué bien nos lo estamos pasando... o mira qué bien hago esto (...) los padres de... de Nayel me han dicho

que están supercontentos (...) de la relación que tengo con el niño". Pág. 2, Lin. 1-4. Pág. 12, Lin. 37-38.

Las relaciones que se establecen entre las alumnas y los niños/as son tan cercanas que las sorprendieron, incluso algunos invitaron a Elena a su casa o le contaron intimidades personales de la vida de sus padres y madres. Ese sentimiento era mutuo, ya que las alumnas también compartieron con su familia la experiencia con los niños y niñas.

"Borja era muy cariñoso y siempre... dame un besito, ¿vienes a mi casa a jugar? (...) nos comentó que su madre y su padre estaban separados (...) me fui a casa y se lo conté a mi madre nada más llegar." Pág. 3, Lin. 38-39. Pág. 7, Lin. 36-37, 39-40.

1.4- Replanteamiento de las prioridades y valores: se considera como la modificación del enfoque en cuanto a las preferencias y el nivel de importancia de algo. Plantea cómo el participar en la actividad puede hacer cambiar los puntos de vista respecto a las prioridades y el valor de las cosas. Participar en el proyecto ha hecho que Arantxa compare su situación personal con la de los niños y niñas de la fundación, algo que la ha llevado a reflexionar sobre el valor que le otorgamos a las cosas, considerando que infravaloramos los aspectos personales (salud, amigos, relaciones familiares...) y valoramos en exceso los materiales (coche, móvil, equipo de música...) situación que ella nos dice, con buen juicio, debería invertirse.

"aprendes, aprendes a valorar, porque a lo mejor hay cosas que... que le damos mucha importancia y que realmente no la tienen." Pág. 2, Lin. 27-28.

Tras hacer un comentario similar, Elena habla sobre la crudeza de tener un hijo con diversidad funcional señalándolo como algo negativo, no obstante omite los aspectos positivos que puede conllevar, pues como ella misma comenta más adelante puede hacer que una familia esté muy unida.

"te hace un poco reflexionar (...) nos ayudaba un poco a ver (...) lo que realmente son problemas, no... uy me ha, me ha salido mal un examen o se me ha roto no se qué! sino tener a un hijo así y tenerlo así toda la vida (...) es muy fuerte". Pág. 3, Lin. 13, 23-26.

1.5- Compresión y eliminación de prejuicios: se concibe como la capacidad para entender algo y deshacer así una opinión previa desfavorable. Permite que la alumna entienda la situación real del alumnado con diversidad funcional, normalizándolo, dejando de infravalorarlo y superando discriminaciones sociales. Así pues, el conocimiento de una realidad facilita el acercamiento a la misma y ayuda a superar puntos de vista de carácter discriminatorio. Como podemos ver, Elena, al igual que Arantxa, califica a los niños y niñas de la fundación como normales, por lo que considera que no le importaría trabajar con ellos, señalando así que es una opción que anteriormente no se planteaba.

"que son niños normales que... que tienen la dificultad pero que, que pueden (...) después de hacer esta experiencia ha cambiado un poco mi visión saps? No me importaría trabajar con niños con dificultades." Pág. 3, Lin. 38-39. Pág. 10, Lin. 12-13. Pág. 5, Lin. 5-6.

Por otro lado, Patricia lleva ese concepto de normalidad hasta el extremo y comenta que lo único que diferencia a los niños y niñas de la Fundación Borja Sánchez del resto es la diversidad funcional, por lo que consideramos que tal vez refleje un exceso de entusiasmo en sus palabras.

"ahí me di cuenta sobretodo y dije... es que son niños normales, que... lo único que pasa (...) que tienen esa discapacidad y ya está (...) que aprenden como todos y que juegan como todos y que... como cualquier niño." Pág. 6, Lin. 2-4. Pág. 11, Lin. 34-35.

1.6- Deseo de continuar colaborando: interpretamos que es la intención de mantener la vinculación de servicio. Indica la predisposición de la alumna a seguir participando de forma activa con la fundación debido a lo gratificante de la experiencia, tanto a nivel personal como profesional. Como consecuencia de la satisfacción que le provoca la

experiencia, Arantxa no sólo considera que repetiría sino que llega a preguntarle al responsable de la actividad si podría asistir de forma voluntaria, como Lledó, dejando patente la firmeza de su deseo.

“no sé estoy muy contenta de esa experiencia. De hecho le pregunté a Oscar si podíamos... si podíamos ser voluntarias.” Pág. 2, Lin. 35-36.

Pese a expresar el mismo deseo de continuar con el servicio, Elena no va más allá de las palabras lo que deja su intención en un estado condicional.

“yo creo que a todas nos ha, nos ha gus... nos ha gustado bastante y que lo repetiríamos (...) ha sido poco (...) Si, si que me hubiera gustado estar más días pero bueno.” Pág. 4, Lin. 1-2. Pág. 14, Lin. 5, 7.

Por otra parte, Patricia resalta que desearía continuar aprendiendo y que si se le presentan más oportunidades no dudará en aceptarlas, sin embargo este diálogo sólo se centra en su aprendizaje dejando de lado el servicio prestado a los niños y niñas.

“después de esta yo quie, yo quiero seguir... aprendiendo y quiero seguir, si se me presentan más oportunidades pues si que las cogeré.” Pág. 10, Lin. 26-27.

Con los resultados obtenidos, elaboramos el gráfico 4:

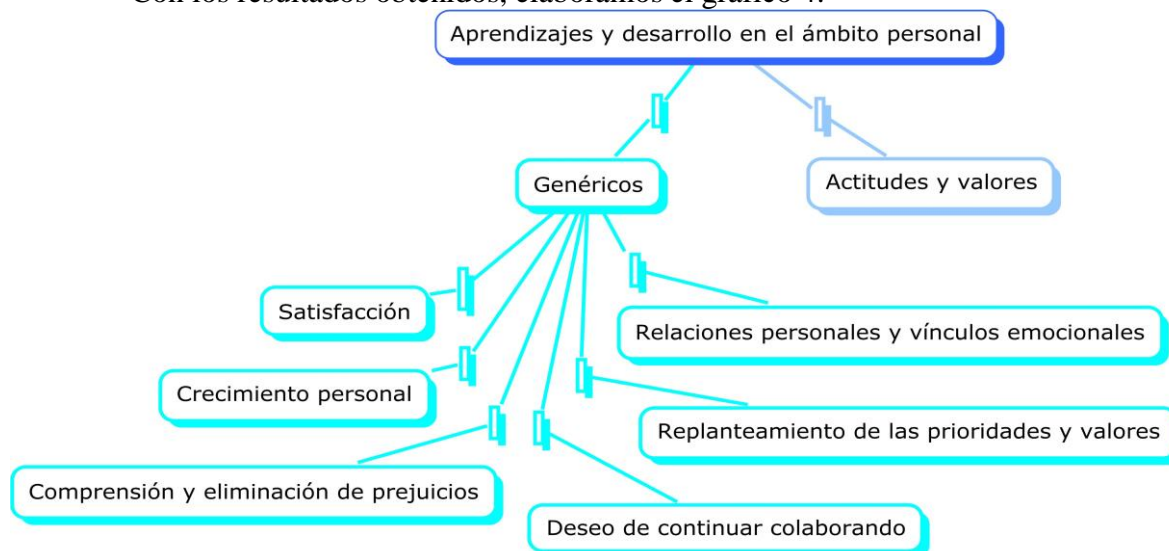


Gráfico 4. Aprendizajes y desarrollo genérico en el ámbito personal.

Los aprendizajes y desarrollos en el ámbito personal de carácter genérico, nos dan una visión global de la repercusión personal que produce la aplicación del programa formativo. Veámoslo de forma más detenida.

Las alumnas describen la satisfacción personal que provoca el servicio como una experiencia muy positiva de la que no podrían decir nada malo, que les ha gustado mucho más de lo que esperaban y que se les ha hecho corta. Estas palabras ponen de manifiesto no solo que realizar el servicio genera suficientes sensaciones positivas como para cubrir el esfuerzo que conlleva, sino que también esperaban que fuera una experiencia más sacrificada y compleja, además de que hubieran deseado que se prolongara durante más tiempo. Ligado a la satisfacción, el segundo aspecto importante es el crecimiento personal. Una alumna comenta que la experiencia la ha ayudado a darse cuenta de muchas cosas, lo que indica que ha reflexionado sobre cuestiones que anteriormente no se planteaba y que no tiene que tener miedo a estar o tratar con este tipo de niños/as demostrando que ha superado algunos temores personales. Igualmente, otra alumna dice que colaborar con gente la enriquece como persona y que hoy en día hay pocas cosas que lo hagan. Con ello pone de manifiesto su conciencia social, además

de cuestionar los valores materiales e individualistas predominantes en la sociedad en la que nos encontramos. La anterior crítica social es la que fundamenta el siguiente aspecto desarrollado, el replanteamiento de prioridades y valores. Compararse con los niños y niñas de la fundación hizo que las alumnas reflexionaran sobre el gran valor de los aspectos personales por encima de los materiales. Así pues, entendieron que habitualmente le damos valor a cosas que realmente no lo tienen y dejamos de apreciar aquello que es realmente importante. Prueba de ello es la sensación de bienestar y fortuna que experimentaron al no tener las limitaciones motrices propias de la diversidad funcional.

Otro aspecto destacable es la mejora en cuanto a la comprensión y eliminación de prejuicios. Antes de participar en el servicio las alumnas consideraban que los niños y niñas de la fundación no eran normales. Este hecho ya puede ser una cuestión de debate en sí misma, pues podríamos discutir ampliamente sobre lo que debería ser entendido como normal o fuera de lo normal. Sin embargo, tras la experiencia consideran que lo único que los diferencia de cualquier otro niño/a es su discapacidad, que aprenden y juegan como todos e incluso plantean que no les importaría trabajar con ellos, algo que no valoraban hasta la fecha. Así pues, fueron capaces de entender la situación del alumnado con diversidad funcional además de incluirlo en un entorno de total normalidad. No obstante, consideramos que la diversidad funcional conlleva otras diferencias significativas con respecto a los niños/as de otros colectivos, que las alumnas han obviado al describirlos.

Por otra parte, otro aspecto reseñable son las relaciones personales y vínculos emocionales que se establecieron durante la experiencia. El afecto y la estrecha relación existentes hacían que se compartieran sentimientos e intimidades, afectando tanto al entorno social de los niños/as como al de las alumnas. Todos los aspectos descritos provocan la aparición del último de ellos, el deseo de continuar colaborando. Este aspecto muestra el deseo de las alumnas de continuar colaborando, ya que por lo gratificante del servicio llegaron a preguntar si podían seguir participando de forma voluntaria fuera del programa formativo.

Así pues, las alumnas obtuvieron una serie de beneficios genéricos a nivel personal como la satisfacción y el crecimiento personal. La comprensión y eliminación de prejuicios logrados les ayudó a replantearse algunas prioridades y valores determinados, e igualmente, los vínculos emocionales que se establecieron resaltaron la importancia de la relación con el entorno social. Finalmente mostraron su intención de continuar colaborando. Valorados los aspectos de la categoría genérica, a continuación abordamos las actitudes y valores desarrollados en el ámbito personal, con lo que completaremos los resultados de la categoría de aprendizajes y desarrollo de éste ámbito.

2- Actitudes y valores: se entienden como las cualidades de ánimo y entereza para cumplir los deberes de la ciudadanía. En esta subcategoría, se exponen las conductas y valores que las alumnas han desarrollado o trabajado durante el transcurso del servicio, ya sea de una forma directa por parte de ellas mismas o indirectamente a través de los niños/as. Veámoslo de una forma más detenida:

2.1- Aceptación: aprobar, dar por bueno. Indica la observación sobre la capacidad que desarrollan, tanto el alumnado como su entorno, para reconocer las limitaciones de los niños y niñas de la actividad. Como podemos ver, Arantxa comprueba cómo los niños y

niñas son conscientes de sus limitaciones y, además de no sentirse inferiores por ello al compararse con sus hermanos, como también destaca Elena, tampoco se pasan el tiempo auto-compadeciéndose, algo que igualmente comenta Patricia, situación que a algunas alumnas parece que les cueste un poco más.

“A lo mejor uno te decía jo no puc córrer, però el meu germà si, mira com corre!! ¿Sabes? que no... no teníen eso... ese peso encima de... ay que soy co eh... no puedo correr, no, al revés” Pág. 16, Lin. 6-8.

La situación que experimenta Lledó va más allá, y comprueba cómo los niños/as con diversidad funcional buscan la forma de superar sus limitaciones para lograr los mismos éxitos que sus hermanos/as, lo que añade el factor cognitivo al desarrollo motor.

“me quedé un poco fascinada de lo bien asumido que tienen su discapacidad (...) mira, mira, jo ho faig bé com el tete a pesar de que jo la cama dreta no la puc gastar! (...) a pesar de tener 6 años, o sea, él ya tiene asumido que no es igual que su hermano y que tiene una pierna que no la puede gastar.” Pág. 2, Lin. 5-6. Pág. 10, Lin. 24-27.

2.2- Capacidad de sacrificio: cualidad que dispone a realizar algo por abnegación. Señala el afán de superación y deseo de mejora que la alumna ha observado en el alumnado al realizar los juegos y tareas. El modo en que Arantxa nos cuenta cómo los niños y niñas se esforzaban por superarse, describe la admiración que sentía por ellos/as al intentarlo con tanto empeño.

“que quieren superarse que no pueden correr y a lo mejor lo intentan (...) cada vez querían superarse ellos mismos más, y los obstáculos que les ponías (...) intentaban y lo intentaban, o sea era... superarse a ellos mismos... y muy bien.” Pág. 3, Lin. 3-4. Pág. 8, Lin. 33. Pág. 16, Lin. 8-9.

Nuevamente, Lledó va un poco más lejos y no sólo resalta el elevado nivel de esfuerzo del alumnado, sino que también advierte que sus limitaciones les impedían realizar ciertas tareas motrices, pero que no lo utilizaban de excusa, más bien les motivaba para exprimir al máximo su motricidad.

“ver como los niños se esfuerzan y en ningún momento te dicen estoy cansado, esta actividad no me gusta, o sea (...) sobre tener limitaciones aún así van progresando.” Pág. 2, Lin. 13-15. Pág. 11, Lin. 5.

2.3- Integración y socialización: acción y efecto de que alguien pase a formar parte de un grupo social. Señala la unión e igualdad existente entre los diferentes niños y niñas participantes en la actividad evitando así la discriminación. Este efecto promovía el sentimiento grupal además de ampliar el círculo social del alumnado participante, como podemos ver en las palabras de Lledó.

“acaban uniéndose, que se socializan, que conocen también a otros niños”. Pág. 3, Lin. 35.

Situación que Arantxa comprobó de primera mano con su sobrina Aitana.

“tengo más confianza con ella (con su sobrina Aitana) pero ella superbien, como una más.” Pág. 10, Lin. 11-12.

Que Elena señala mediante la presencia de los hermanos/as de los niños y niñas.

“están todos juntos (...) los niños con discapacidad y el hecho de estar también con sus hermanos, con otros hermanos (...) o sea, les gustó.” Pág. 13, Lin. 2-3.

Y que Patricia utiliza para priorizar las actividades grupales frente a las individuales.

“yo veía que disfrutaban mucho más cuando estaban juntos (...) ellos jugaban y se organizaban todos juntos (...) se relacionaban (...) todos jugábamos a la vez y no había distinciones.” Pág. 2, Lin. 22-23. Pág. 6, Lin. 31-32, 40. Pág. 7, Lin. 7-8.

2.4- Cooperación: obrar juntamente con otro u otros para un mismo fin. Hace referencia al apoyo y ayuda mutua existente entre algunos de los niños y niñas participantes. Algunos de los valores descritos en esta subcategoría como la aceptación, la integración o la empatía, hacen que el alumnado con diversidad funcional reciba ayudas de su

entorno cercano según nos cuenta Elena, como Patricia, algo que en el caso de los gemelos aún es más notable por el vínculo especial que los une.

“Borja (...) tiene un hermano gemelo (...) Y veías como el hermano que era igual (...) que él cogía al otro así de los hombros (...) el como se ayudan y como... entre todos se ayudan (...) el niño ahí que no podía casi y arrastrando al hermano...” Pág. 3, Lin. 31-35, 37.

2.5- Empatía: identificación mental y afectiva de una persona con el estado de ánimo de otra. Muestra cómo han aprendido a ponerse en la situación y puntos de vista diferentes al suyo, por lo que están en mejor situación para entender a otros. Para ejercer mejor la labor docente, según Arantxa es fundamental saber ponerse en el lugar del alumnado y ver las cosas desde diferentes puntos de vista.

“intentar ver las cosas de otras maneras o (...) empatizar más.” Pág. 9, Lin. 8-9.

Situación que Elena experimenta, al describir el sufrimiento de un alumno tras un suceso vergonzante, afirmando que le cuesta superarla por afectarle profundamente.

“los problemas así luego me los llevo muy (...) muy a cuesta (...) lo estaba pasando mal (...) como sintiéndose él culpable de tener la disca.” Pág. 5, Lin. 1-2. Pág. 11, Lin. 13-16.

En el caso de Patricia, el saber ponerse en el lugar de un niño le permite mejorar no exclusivamente a nivel personal sino también a nivel profesional, pues le hace modificar las actividades en función del efecto que provocan sobre el alumnado.

“estaban sus hermanos y él quería jugar con sus hermanos y con los demás niños no quería estar allí sentado (...) no se lo estaba pasando bien (...) se estaba aburriendo (...) Y dije si te llevo allí porque no... no... no se lo estaba pasando bien.” Pág. 7, Lin. 32-33, 35-37.

2.6- Dedicación e implicación: acción de emplear, destinar o aplicar. Describe la opinión reflexiva en cuanto a la entrega y vinculación que se debe exhibir para participar en la actividad. Según Arantxa, al hacer algo que nos gusta hay que emplearse al máximo, filosofía que ha aplicado tanto en el servicio con los niños/as como en su vida en general. No obstante, esta reflexión encierra algunas incógnitas pues debemos señalar que, en ocasiones, también debemos exigirnos el máximo en otras tareas aunque no sean de nuestro agrado.

“involucrarte en... aquello que te gusta (...) estar por y para los niños.” Pág. 9, Lin. 11-12.

2.7- Actitud positiva: Disposición de ánimo manifestada de modo positivo. Resalta el carácter alegre y la felicidad percibidos en los niños/as, independientemente de su situación personal y la diversidad funcional. Tras destacar el carácter jovial del alumnado, Arantxa vuelve a señalar que no están continuamente compadeciéndose de sí mismos lo que pone de manifiesto que ella sí lo hace, al igual que Patricia.

“Que a pesar de ello son fe, son niños que rien, que se pasan el día sonriendo (...) no están, no son, no están ni tristes ni no sé... son gente que te transmiten alegría.” Pág. 3, Lin. 8-9.

El gráfico 5 organiza los resultados de esta categoría:



Gráfico 5. Actitudes y valores desarrollados en el ámbito personal.

El primer valor a señalar es la aceptación. Ver cómo un niño o niña acepta la situación de no poder correr o usar una pierna mientras que hermanos/as u otros niños/as sí que pueden, permite comprobar a las alumnas que no sólo son conscientes de sus limitaciones, sino que las asumen con un grado de madurez asombroso y poco habitual a su edad. Como consecuencia de la aceptación de esas limitaciones motrices se desarrolla el segundo valor, la capacidad de sacrificio. Así pues, las alumnas comentan que los niños/as de la fundación presentan un nivel de entrega tal que pese a sus limitaciones motoras siguen progresando. Esta situación hace que disfruten de sus logros y posibilidades de movimiento, por lo que las aprovechan al máximo y se sienten agradecidos por ello, algo que no todos los niños y niñas hacen. Debido a la gran entrega que requería el programa formativo, también ejercitaron actitudes como la dedicación e implicación al involucrarse en aquello que les gustas, como en este caso, estar por y para los niños/as.

El cuarto valor se desarrolla a partir del elevado nivel de cohesión social descrito en el apartado anterior, la integración y socialización. Así pues, gracias al ambiente de inclusión reinante, los niños/as hacen nuevos amigos y disfrutan de los juegos colectivos, siendo capaces de organizarse y relacionarse sin hacer distinciones entre ellos/as. A raíz de la cohesión social, también aparece el valor de la cooperación ya que, como consecuencia del sentimiento de grupo, eran capaces de trabajar en equipo y ofrecerse ayudas de forma mutua y continua. Estos aspectos destacan la virtud de este colectivo pues, de encontrarnos con otro tipo de alumnado, sería aventurado asegurar esa rápida inserción en el grupo por parte de los nuevos miembros, así como el éxito del trabajo colectivo y el ofrecimiento de ayudas desinteresadas.

La empatía es otro valor, de gran importancia, trabajado a través del programa formativo. Las alumnas no solo tenían que entender la situación de los niños y niñas para ejercer mejor su función, sino que en ocasiones llegaron a experimentar sentimientos muy cercanos a los suyos. Esto les afectó en gran medida, hasta el punto de ofrecerles consuelo e incluso llegar a modificar algunas actividades para beneficiar al alumnado. Así pues, las alumnas tuvieron que ser capaces de ver y sentir las situaciones desde un punto de vista diferente al suyo, poniéndose en el lugar de una persona con diversidad funcional. La última actitud desarrollada es la positividad. Como podemos imaginar, la diversidad funcional conlleva una serie de limitaciones y diferencias personales, no sólo en el ámbito motriz. No obstante, comentan que pese a ello los niños y niñas eran felices y transmitían alegría en lugar de compadecerse de sí mismos, lo que las contagiaba ese carácter alegre. Así pues, ellas concluyen que el mejor modo de afrontar una situación es de forma positiva y no compadeciéndose de uno mismo.

Por lo tanto gracias al programa de APS consiguieron tratar en el ámbito personal valores como la aceptación, la capacidad de sacrificio, la integración y socialización, la cooperación y la empatía; y actitudes como la dedicación e implicación y la actitud positiva. Tras comentar los resultados en cuanto a los aprendizajes y desarrollo en el ámbito personal, presentamos efectos producidos en el ámbito académico.

4.3 Aprendizajes y Desarrollo en el Ámbito Académico

En este apartado, se presenta la información referente a los aprendizajes y mejoras, de carácter académico, que se adquieren y tratan al participar en el servicio, ya sea de forma directa o indirectamente. Lo subdividimos en: genéricos, aprendizajes de la

práctica docente, efectos beneficiosos de la función docente y, finalmente, opiniones y críticas constructivas.

1- Genéricos: consideramos que son todos los aprendizajes y desarrollos globales en el ámbito de lo académico. Describe los sentimientos de las alumnas y las situaciones globales derivadas del servicio, pero en este caso la información es de carácter académico. Dentro de esta subcategoría, encontraremos los siguientes aspectos:

1.1- Reconocer el valor de la práctica: lo entendemos como la situación de advertir y considerar el grado de significación de la experiencia sobre el modo de hacer algo. Pone de manifiesto la importancia del conocimiento práctico en el ámbito en el que se desarrollan las actividades, además de permitir a la colaboradora tomar parte de una experiencia real. Como podemos ver, Lledó nos indica, como Arantxa, que el conocimiento teórico no es suficiente, pues considera que sin un conocimiento específico sobre la práctica no sabrían resolver algunas experiencias. Está muy satisfecha con los aprendizajes obtenidos, al igual que Patricia, y les otorga tanta importancia que considera que se podría invertir el proceso habitual, adquiriendo conocimientos teóricos a través de la práctica, poniendo así de manifiesto la demanda de una mayor formación práctica.

“no todo es teoría, o sea, todo... aquí lo que te dicen en la Uji es todo muy bonito y tal, pero luego cuando llegas a la realidad dices... ¿y ahora qué hago? (...) este tipo de colaboraciones (...) te prepara a ti para (...) lo que te vas a encontrar cuando vayas a un aula (...) aprendes cosas de teoría con la práctica.” Pág. 8, Lin. 9-13. Pág. 11, Lin. 20-21.

1.2- Formación para el futuro: se interpreta como la acción y efecto de adquirir habilidad o aptitud por anticipado. Destacan la importancia de la experiencia para afrontar futuras actividades. La realización del servicio, según Arantxa y Lledó, te prepara para la posibilidad de encontrarte con alumnos/as con las mismas características, aprendiendo a afrontar la situación y haciéndote más competente.

“el haber trabajado con niños con discapacidad, a lo mejor en el aula puedes tener algún niño con discapacidad (...) por ejemplo un niño con parálisis cerebral, (...) la enfermedad en sí, ya la conoces un poquito más, ya sabes las causas que... o las consecuencias que eso puede tener y tratarlo.” Pág. 9, Lin. 31-32, 34-37.

No obstante, Elena va más allá y además de considerar la mejora específica con este tipo de niños, también lo considera como una nueva forma de trabajar aplicable a cualquier alumno/a en general.

“tratar a... por primera vez con este tipo de niños y que son nuevas maneras de trabajar (...) no tenemos la posibilidad de estar con niños que no están bien y también nos lo, nos lo vamos a encontrar en nuestro día a día.” Pág. 3, Lin. 10-11. Pág. 13, Lin. 27-28.

1.3- Resolver dudas profesionales: consideramos que es dar solución a interrogantes relativos a la profesión. Expone la oportunidad de solventar interrogantes de carácter profesional que presta el tomar parte en la colaboración. Participar en el servicio ha reafirmado la preferencia de Arantxa de trabajar con alumnado con dificultades, lo cual muestra que pese a lo firme que parecía su decisión albergaba algunas dudas.

“Y era un poco para saber si realmente me gustaba o no me gustaba, era descartar esa duda, y de hecho está descartada.” Pág. 11, Lin. 21-22.

Por otra parte, Patricia lo tenía más claro y la experiencia la ha motivado aún más a continuar en el ámbito de la Educación Especial.

“me ha hecho (...) que quiera meterme más en educación especial, que quiera seguir por esa rama (...) más que con niños (...) sin ninguna dificultad. Pág. 10, Lin. 18-20, 23-24.

Finalmente, Elena admite que el trabajo con el alumnado podría ayudar a solventar algunas dudas profesionales, aunque ese no parece ser su caso.

“te guía un poco más... bueno pues ya he visto esto y ya sé que realmente me gusta más esto o no o prefiero... pero bueno es un poco...” Pág. 13, Lin. 29-30.

1.4- Progresión en las actividades: concebida como la acción de avanzar en lo referente a unas tareas. Es destacable la importancia de conseguir los objetivos establecidos en las actividades por parte del alumnado. Los avances motrices y cognitivos que señala Arantxa son muy interesantes; no obstante, en sus palabras parece que el mérito sea más de la docente que del propio alumnado.

“pero conseguíamos que jugara, que chutara, que hiciera circuitos, que prestara atención, que se acordara de mi sobrina.” Pág. 10, Lin. 4-5.

Por el contrario, Lledó insiste en las mejoras en cuanto al desarrollo motor pero deja patente que el éxito es únicamente debido al trabajo de los niños y niñas.

“empezamos con un montón de niños con un montón de limitaciones a nivel motor, de correr, de saltar y cuando acabamos el quinto sábado habían mejorado bastante.” Pág. 2, Lin. 11-13.

1.5- Intención de mejorar: determinación de la voluntad en orden de acrecentar algo haciéndolo pasar a un estado mejor. El deseo de avanzar y progresar profesionalmente que se experimenta al participar en la actividad se manifiesta cuando Arantxa nos dice, como Patricia, que además de tener la intención de mejorar para ser más competente en su labor educativa, pretende afrontar sus carencias y las nuevas situaciones como un reto educativo, una cualidad muy positiva en una futura docente.

“Yo creo que sí... pero creo que siempre... siempre puedes aprender más (...) Son retos, ante esas enfermedades, como educadora claro” Pág. 9, Lin. 30. Pág. 10, Lin. 29-30.

Tras señalar el mismo deseo, Lledó fundamenta esa mejora mediante un proceso de reflexión colectivo de la práctica docente, lo que nuevamente pone de manifiesto la importancia del conocimiento práctico así como del trabajo cooperativo.

“en que podemos mejorar y sentarte a... con tus compañeras a hablar... pues estos juegos hay que cambiarlos en esto y aprender”. Pág. 11, Lin. 39-41.

1.6- Toma de contacto: la entendemos como la acción y efecto de establecer una conexión por primera vez. Describe la importancia y el valor de tener un primer acercamiento con los niños y niñas para posteriormente trabajar de forma adecuada. El primer contacto es básico para conocer al alumnado y sus características como indica Elena, al igual que Arantxa, no obstante el calificar como buena la primera sesión denota que no fue muy exigente con su labor y que apenas pasaron de las presentaciones.

“las 2 primeras sesiones y tampoco sabía (...) cómo eran los niños, qué dificultades tenían, ni cuántos niños me iba a encontrar (...) el primer día fue bastante bien, era el primer contacto” Pág. 1, Lin. 33-35, 40.

En cambio, Lledó afirma que la primera sesión fue un fiasco como consecuencia de su falta de preparación al no conocer la información necesaria para planificar adecuadamente los juegos y actividades, mostrando su capacidad de análisis crítico.

“el primer día muchas de las actividades que teníamos planteadas no nos servían (...) no sabíamos ni cuántos niños venían, ni qué edades tenían, ni qué dificultades tenían... entonces (...) si no sabes qué niños tienes y las características no puedes preparar nada”. Pág. 3, Lin. 23. Pág. 1, Lin. 30-33.

El esquema que se obtiene de los resultados de esta categoría es el gráfico 6, lo exponemos a continuación:

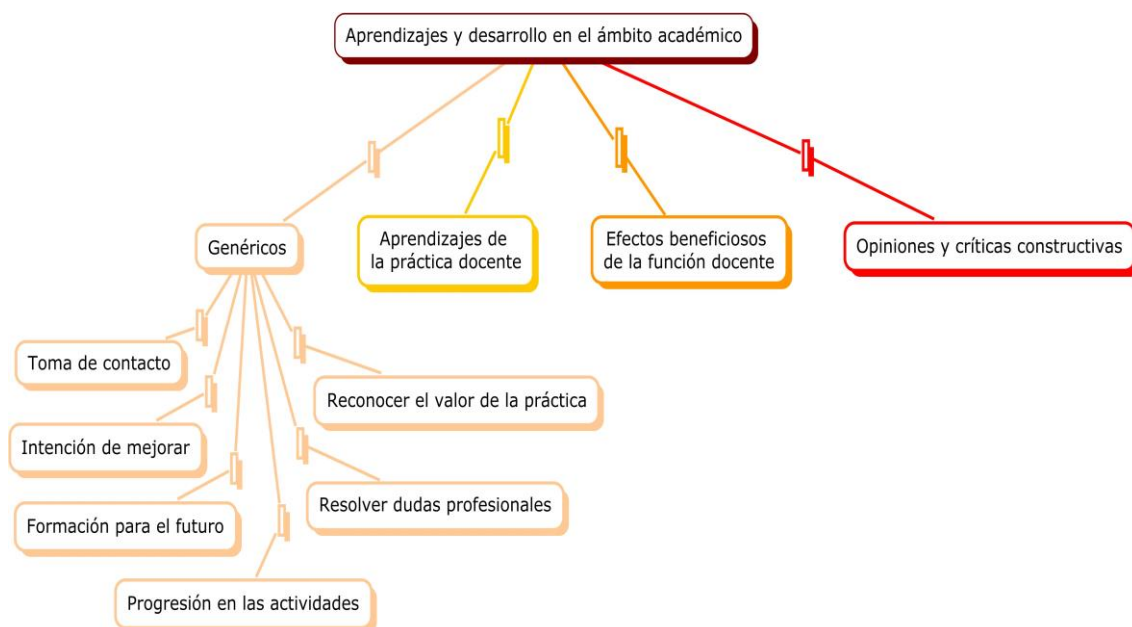


Gráfico 6. Aprendizajes y desarrollo genérico en el ámbito académico.

Al igual que en el ámbito personal, en el ámbito académico resaltamos los siguientes aspectos de carácter genérico. El primer aprendizaje genérico importante es el reconocimiento del valor de la práctica. Pese a la formación teórica recibida, las alumnas se sienten poco preparadas para afrontar con éxito las situaciones prácticas que se dan en las aulas. De este modo, cuestionan el modelo académico actual y demandan una mayor formación práctica, como la realizada en esta experiencia, que complementa la formación recibida en la Universidad. Pues, como ellas mismas indican, la práctica es lo que realmente les prepara para superar lo que se encuentran cuando llegan a la realidad, el aula. Igualmente, señalan que la práctica no sólo complementa a la teoría, sino que también puede aportar nueva información a partir de la propia experiencia.

El mero hecho de participar en la experiencia aportó dos nuevos beneficios académicos, servir como toma de contacto y mejorar su formación para el futuro. Aunque gozaran de diversas experiencias previas, el servicio proporcionó a las alumnas el contacto inicial con un nuevo grupo de alumnos/as, algo que se vería magnificado por la especificidad de dicho alumnado. Así pues comprobaron cómo el fracaso de algunas de las tareas propuestas ponía de manifiesto sus carencias en el trato con este tipo de niños y niñas, lo que les sirvió para reconocer que es básico partir de una adecuada situación inicial a la hora de abordar cualquier proceso educativo. Igualmente, esta primera toma de contacto con un alumnado tan característico también les sirve a las alumnas como preparación para el futuro, pues tendrán más experiencia a la hora de tratar con niños/as discapacitados y, más concretamente, con diversidad funcional, además de conocer otras formas de trabajar diferentes de las convencionales mejorando, por tanto, su competencia docente.

Por otra parte, colaborar en el servicio también les ofreció la posibilidad de resolver algunas dudas de carácter profesional. Así pues, algunas alumnas comprobaron si realmente les gustaba trabajar con niños/as, una duda un tanto insólita vista su formación y experiencias previas, mientras a otras les sirvió para afianzar su deseo de ejercer en el ámbito de la Educación Especial. La intención de mejorar ejercitada, en el ámbito académico, es otro aspecto genérico destacable. De esta forma, la opinión de las alumnas respecto a que siempre debemos intentar aprender y mejorar, tanto de forma

individual como colectiva, junto con la actitud de afrontar los conflictos docentes como retos educativos, nos muestran su deseo de evolucionar como maestras. No obstante, como ellas mismas indican más adelante, esta actitud debe mantenerse durante toda la carrera docente y no exclusivamente en las etapas iniciales.

Finalmente, también cabe resaltar el logro que supone progresar en las actividades propuestas. Con ello no sólo ponemos de manifiesto la evolución de los niños y niñas en diversas materias, como por ejemplo el desarrollo motor, la atención, el comportamiento, etc., sino que también se enfatiza el buen hacer de las alumnas como docentes, al facilitar y permitir estos avances en el alumnado. Así entendemos que la progresión en la consecución de objetivos se alcanzará gracias al esfuerzo de alumnado y docentes.

Así pues, las alumnas obtuvieron una serie de beneficios genéricos en el ámbito académico como el reconocimiento del valor de la práctica. La experiencia les sirvió, al mismo tiempo, como toma de contacto inicial y como formación para el futuro. Igualmente, colaborar en el servicio desarrolló su intención de mejorar además de ejercitar la progresión en las actividades. Finalmente aprovecharon la ocasión para resolver algunas dudas profesionales. A continuación, abordamos los aprendizajes académicos logrados a través de la práctica docente.

2- Aprendizajes de la práctica docente: se entiende que es la adquisición de conocimientos sobre la función educativa por medio de la experiencia. Presenta las herramientas y estrategias didácticas que las alumnas han podido aprender y desarrollar a través del servicio, de lo que podemos destacar los siguientes aspectos:

2.1- Gestión de conflictos: consideramos que es actuar con la intención de conducir y superar un problema, apuro o situación de difícil salida. Muestra cómo el participar en la actividad puede mejorar la capacidad para resolver los posibles problemas que pueden aparecer durante la práctica. Como podemos ver Elena, al igual que Arantxa, afronta una situación muy delicada con un niño de la fundación, apuro muy particular que difícilmente pueda ofrecer solución a otros problemas, pero que le otorga confianza y experiencia por su buen hacer al resolver el conflicto.

“el tercer día (...) el niño (...) se meó (...) nos dijo que... que su padre (...) ahora le diría que no pasaba nada pero que luego en casa le reñiría (...) cuando le dijimos al niño que le íbamos a decir al padre que iba... que había sido nuestra responsabilidad, que no nos habíamos dado cuenta, el niño se quedó más tranquilo.” Pág. 2, Lin. 16-17, 28-29, 34-36.

Por otra parte, Patricia afronta un problema de carácter interno ya que es ella misma la que tiene el conflicto, al no sentirse preparada para trabajar con los niños y niñas, unas dudas un tanto extrañas considerando su bagaje y firme orientación docente, lo que nos hace pensar en la falta de formación práctica anteriormente demandada.

“tenía un poco de miedo porque me habían dicho que si habían niños con sillas de ruedas (...) A ver si (...) les voy a hacer daño no pero a ver si no voy a saber tratarlos (...) pero luego me di cuenta de que sí.” Pág. 1, Lin. 16-19, 21-23.

2.2- Capacidad de adaptación: concebida como la habilidad para acomodar, ajustar y modificar. Señala la mejora en la habilidad para transformar y ajustar los juegos y ejercicios en función de las necesidades del alumnado. Esta capacidad de adaptación es esencial y necesaria para el funcionamiento diario de todo docente, pues a menudo tendrá que estar realizando cambios en los ejercicios y juegos para ajustarlos en función de los niños/as participantes, el material disponible, el espacio de juego, etc. Siguiendo

a Arantxa, podemos hacer pequeños cambios al realizar las actividades o grandes adaptaciones que deberemos reflejar de forma oficial.

“Tienes que adaptar actividades, hacer adaptaciones curriculares.” Pág. 9, Lin. 38-39.

Lledó advirtió algunas adaptaciones en función del material y el número de alumnos/as, una situación global fácil de extrapolar a otros ámbitos educativos.

“tienes que adaptarlo para llegar a conseguir lo que tú quieres que se consiga (...) a lo mejor tú preparas actividades para 6 y luego te vienen 4, entonces te toca quitar material o cambiar la actividad”. Pág. 3, Lin. 31-32, 43-44. Pág. 4, Lin. 1.

Según nos cuenta Elena, también se hicieron adaptaciones en base a las diferencias de movilidad de los niños y niñas como consecuencia de la diversidad funcional, situación bastante más específica pero igualmente generalizable.

“adaptar las actividades... una actividad para niños con mucha movilidad y para niños con movilidad reducida (...) ir adaptando las... sus necesidades a... a sus capacidades físicas.” Pág. 1, Lin. 43-45. Pág. 11, Lin. 9-10.

Por último, Patricia nos comenta que realizaron alguna adaptación en cuanto a la organización de las actividades, realizándolas en grupo y por separado, situación que modificaría tanto la organización del alumnado como la de los y las docentes.

“esa sesión cambiamos un poco... la, el, la planificación y hicimos primero actividades conjuntas y después (...) actividades separadas (...) las que se adaptarían mejor a cada... a cada grupo.” Pág. 2, Lin. 20-22. Pág. 9, Lin. 18.

2.3- Feedback: se interpreta como el conjunto de reacciones o respuestas que manifiesta un receptor respecto a la actuación del emisor, lo que es tenido en cuenta por éste para cambiar o modificar su mensaje o actuación. Indica la retroalimentación que obtienen las alumnas, de su labor como docente, tras realizar el servicio. En nuestra opinión, la información más inmediata sobre una tarea educativa será el grado de aceptación por parte del alumnado, hecho que resalta Patricia, al igual que Arantxa, al comprobar como se cumple el objetivo lúdico de la actividad.

“se iban contentos y felices siempre de allí y eso sí que era... por lo menos sabías que habías hecho algo bien.” Pág. 11, Lin. 6-7.

No obstante, Lledó va más allá y refleja también la satisfacción por parte de los padres y madres del alumnado, algo que igualmente debemos tener presente en estas actividades.

“de ver que los niños están contentos con el trabajo que tu haces, que los padres también.” Pág. 3, Lin.4.

Por su parte, Elena recibe el agradecimiento de un niño por gestionar de forma adecuada una situación muy embarazosa, hecho que repercutiría muy positivamente en ambos y reafirmaría los lazos de confianza entre ambos.

“luego el niño much... y vino... muchas gracias (comentario del niño) estaba agradecido y...” Pág. 8, Lin.36-37.

2.4- Evaluación: consideramos que es la estimación de los conocimientos, aptitudes y competencias desarrolladas por el alumnado. Fomenta la habilidad de valorar de forma global el transcurso de las actividades, apreciando mejor así sus efectos y resultados. El comentario de Patricia pone de manifiesto la importancia de evaluar la función docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, situación que no siempre se tiene en consideración pues en ocasiones la evaluación se centra únicamente sobre el alumnado.

“Después de cada sesión sí que hacíamos una evaluación (...) para intentar mejorar y cambiar un poco (...) hacíamos evaluación de las actividades (...) o de la sesión, una evaluación personal (...) para la siguiente evaluación pues podríamos mejorarlo o...” Pág. 3, Lin. 2-4, 8-9. Pág. 9, Lin. 33-34.

2.5- Autocrítica: se concibe como el juicio crítico que se realiza sobre acciones o comportamientos propios. Desarrolla la capacidad para analizar la labor docente propia, mejorándola de forma considerable al permitirle aprender de sus errores. Con la

intención de ganar tiempo, el grupo de Lledó preparó por anticipado el material necesario para realizar las actividades. No obstante, lograron el efecto contrario al distraer la atención de los niños/as por una pronta exposición del material, lo que hizo que la primera sesión fuera un desastre, como en el grupo de Elena. Sin embargo, lograron solventar ese pequeño fallo y consiguieron centrar el interés del alumnado.

“dejábamos todo el material preparado el primer día y fue un desastre y decidimos que no, acabábamos una actividad y se montaba con los niños y la recogían los niños porque era de la única manera que así (...) no se entretienen con todo el material.” Pág. 4, Lin. 1-4.

En cambio, Patricia expone cómo su grupo tenía más dificultades que el resto para que los niños/as realizaran las actividades programadas, tachándolas de repetitivas y aburridas, lo que no hace más que mostrar un fallo de adaptación y/o programación.

“Estábamos cada uno en zonas separadas (...) no me gustaba es (...) como discriminarlos (...) al final se hacían muy repetitivas (...) los otros jugaban mucho más (...) a lo que habían programado.” Pág. 7, Lin. 10-12. Pág. 9, Lin. 24. Pág. 10, Lin. 4-5.

2.6- Considerar objetivos didácticos y lúdicos: lo interpretamos como el hecho de pensar y reflexionar actividades teniendo presente tanto los propósitos educativos como los recreativos. Expone la necesidad de desarrollar, de forma equilibrada, juegos y ejercicios de carácter educativo y también lúdico durante el transcurso de las clases. Dando por supuesto los objetivos educativos, Lledó señala que el alumnado también debe pasarlo bien, algo que favorece cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

“intentas trabajar siempre lo que está planificado pero siempre dando margen también para que ellos hagan lo que realmente les gusta porque también han venido aquí a pasárselo bien.” Pág. 4, Lin. 17-19.

Por el contrario, Elena comenta que los objetivos recreativos no son lo únicos a tener en cuenta, lo que nos muestra un elevado nivel de exigencia educativa y una crítica hacia aquellos que no le prestan la atención que requiere y sólo se centran en pasarlo bien.

“no sólo es jugar y pasárselo bien, teníamos... no sé, que sí que hicimos, hicimos bastantes actividades pero no se terminaron de hacer todas...” Pág. 7, Lin. 7-9.

2.7- Trabajo en equipo: considerado como el hecho de ejercer una ocupación determinada de forma colectiva. Señala la necesidad de organización y coordinación que se desarrolla al tomar parte de una acción conjunta en la que hay diferentes responsables y grupos de trabajo. En las palabras de Elena, como en las de Patricia, podemos ver la jerarquía de roles y el proceso de elaboración de las actividades, algo que demuestra el reparto de tareas y la delegación en las labores a realizar con los niños/as, siendo capaces de actuar con objetivos comunes y en una misma dirección.

“había una persona encargada (...) la coordinadora general, quien nos decía que nos teníamos que preparar unas actividades (...) entre todos.” Pág. 1, Lin. 29-31.

Igualmente, Lledó muestra cómo se dividieron para atender a los niños y niñas y nos cuenta que les facilitó información a las siguientes alumnas, poniendo de manifiesto que no es celosa con su trabajo y que para ella prima el beneficio del alumnado frente a todo.

“unas iban con los niños con silla de ruedas, otros niños íbamos con las que tienen deficiencias motoras pero menos graves (...) a las que venían detrás de mí, les pasé todos los juegos que había hecho yo con las adaptaciones.” Pág. 1, Lin. 35-36. Pág. 14, Lin. 2-3.

2.8- Trabajo individualizado: lo entendemos como el hecho de ejercer una ocupación determinada de forma individual. Destaca la importancia de dedicarse de forma personal y específica a un alumno/a o grupo de alumnos/as con las mismas características. En las palabras de Elena, se puede apreciar la necesidad de realizar un trabajo individualizado y específico con el alumnado con diversidad funcional, como también señala Patricia.

“es diferente plantear actividades para niños que tengan una movilidad normal que para niños que no.” Pág. 11, Lin. 1-2.

Lledó va más allá y describe otra adaptación a nivel de las posibilidades de movilidad de cada alumno o alumna en particular, lo que muestra dos niveles de adaptación individual, independientemente de que estén participando en una actividad colectiva.

“programas la actividad de otra manera para que la hagan todos (...) cada uno dentro de sus posibilidades y limitaciones.” Pág. 12, Lin. 23-25.

2.9- Motivación y dinámica de grupos: se entiende como la habilidad y los recursos necesarios para dirigir adecuadamente a los participantes de una actividad y así facilitar su correcto desarrollo. Indica la adquisición de herramientas y estrategias para dirigir las sesiones educativas en busca de alcanzar los objetivos propuestos, además de gestionarlas con una actitud motivadora para el alumnado. Como podemos ver, la estrategia de Lledó es mostrar una figura docente atractiva para el alumnado, que sirva de referencia y le permita ejercer como dinamizadora del grupo, facilitando así la aceptación de las actividades propuestas por parte del alumnado.

“si tú estás motivada desde un principio y que tienes ganas (...) que transmites buen rollo y tal (...) ellos se motivan un montón (...) les influencia más y que tienen también más ganas de hacerlo y participar no sé.” Pág. 7, Lin. 46. Pág. 8, Lin. 2, 5-6.

Para conseguir una mayor motivación por parte del alumnado Patricia prioriza el aspecto lúdico de las actividades aunque, como ya hemos señalado, esto puede minimizar el resto de objetivos educativos.

“los veías que se lo estaban pasando bien y entretenidos, por lo menos más motivados y mejor que con los juegos que les preparábamos a veces.” Pág. 6, Lin. 21-23.

2.10- Dirección del grupo de trabajo: concebida como la acción de guiar las intenciones y operaciones de un conjunto de personas a un fin determinado. Describe la función de liderazgo que la alumna tuvo que asumir al convertirse en la figura responsable del trabajo en equipo de un grupo. La experiencia de Elena como coordinadora de grupo es muy enriquecedora, pues demuestra las diferencias de opinión y responsabilidad existentes en función de la posición desde la que se actúa, punto de partida de muchas críticas de gestión, por ello consideramos que debería ofrecerse a todo el alumnado.

“el tercer día (...) me dijeron que tenía que ser la coordinadora que las actividades (...) las de mi grupo eh...” Pág. 2, Lin. 9-11.

2.11- Aprendizaje recíproco: interpretamos que es la adquisición mutua de conocimientos entre los miembros implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Describe la relación de beneficio recíproco de todos los participantes de la experiencia. En las palabras de Lledó, podemos observar que los beneficios del servicio no solo se quedan en las alumnas y los niños/as de la fundación, sino que se extienden a los padres y madres de éstos, y probablemente también a los profesores y coordinadores del servicio, poniendo así de manifiesto su utilidad.

“este trabajo que hemos hecho es enriquecedor pero para todos, para los niños, para los padres y para nosotros y que nos beneficiamos los unos de los otros.” Pág. 3, Lin. 36-37.

2.12- Facilidad de expresión: entendida como la mejora en transmitir lo que se quiere dar a entender. Aumenta la capacidad de comunicación facilitando así el entendimiento de las explicaciones y comentarios por parte del alumnado. Toda mejora en la comunicación entre docente y alumnado será beneficiosa para al proceso de enseñanza-aprendizaje pues establecerá una vinculación más efectiva entre ambos. Así pues, aprender a hablar con un tono de voz más adecuado ofreció a Lledó una actitud más segura y le evitó tener que repetir las cosas varias veces.

“la forma de también tú expresarte con ellos porque yo me acuerdo que el primer día que vine (...) hablaba bajito.” Pág. 7, Lin. 44-45.

El gráfico 7 nos muestra los resultados esquematizados de esta categoría:

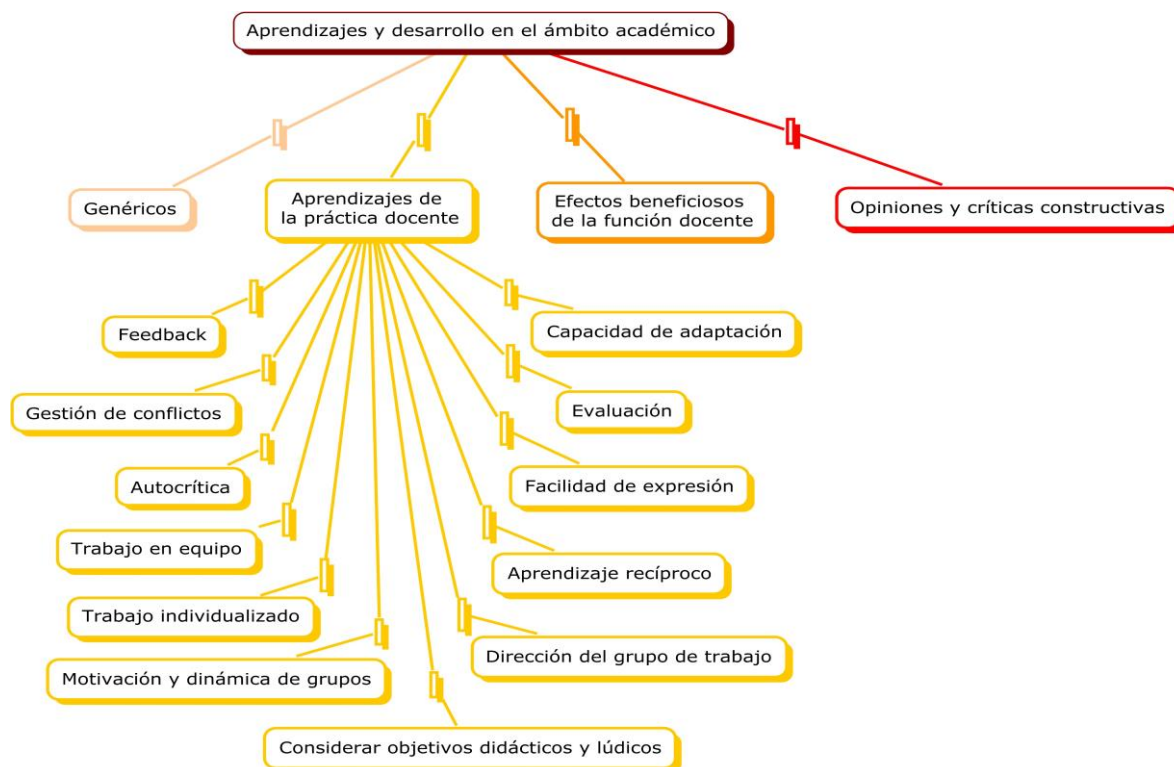


Gráfico 7. Aprendizajes de la práctica docente en el ámbito académico.

Como consecuencia de la aplicación del APS hemos destacado numerosos aprendizajes académicos, que ahora tratamos en mayor profundidad.

El primer aprendizaje destacable es la gestión de conflictos. Aprender a resolver los problemas que puedan aparecer en el transcurso de la clase es una cualidad básica para todo educador/a, no solo para mostrar competencia docente, sino para evitar alteraciones en el transcurso de las sesiones. Así pues, las alumnas superaron situaciones tan delicadas como, por ejemplo, que un niño se orinara durante la actividad y tener que comunicárselo a sus padres. También tuvieron que resolver problemas de carácter interno como enfrentarse al miedo de tratar a niños/as en silla de ruedas. En este punto, debemos volver a señalar el valor de la práctica, ya que la resolución de conflictos teóricos implica una presión contextual muy inferior. Relacionado con la gestión de conflictos aparece el siguiente aprendizaje, la capacidad de adaptación. Los docentes deben realizar adaptaciones a diario, ya sea para facilitar el desarrollo de las actividades propuestas, alcanzar los objetivos, aumentar sus beneficios o, como acabamos de ver, para gestionar conflictos. Prueba de ello son los numerosos cambios que realizaron las alumnas en función del material disponible, el alumnado asistente, las posibilidades de movilidad de los niños y niñas, la organización predeterminada, etc. Esto demuestra lo difícil que es poder aplicar una sesión tal y como se ha planificado, sin realizar ningún cambio.

Otro aprendizaje académico de gran valor es la evaluación. Esta conlleva muchas de las quejas y críticas del alumnado, por lo que todo docente debe ser capaz de evaluar de una forma justa y eficiente. A través de la experiencia, las alumnas han puesto a prueba su capacidad para evaluar, al tener que valorar y reflexionar sobre las actividades propuestas, la ejecución de los niños y niñas y su propia función docente. Para valorar

de una forma adecuada su propia función docente, las alumnas tuvieron que desarrollar la capacidad autocrítica, analizando así sus errores y carencias. El primer ejemplo de ello lo obtenemos al ver cómo una inadecuada organización del material hizo que la primera sesión fuera desastre. Del mismo modo, trabajar con los niños y niñas en zonas separadas o realizar actividades muy repetitivas, fueron otras críticas que las alumnas plantearon sobre su labor educativa. Esta capacidad autocrítica está ligada a la capacidad de adaptación y a los recursos de improvisación, anteriormente descritos, pues mientras la primera nos permite ver los errores que comentemos, las otras dos cualidades nos ayudan a solventarlos.

Además de la información que ellas mismas podían extraer del análisis de las actividades, también recibieron un feedback externo tanto por parte del alumnado como de sus padres y madres. Así pues, comprobar como los niños/as se iban contentos y felices a casa, era muestra de que se había alcanzado con creces el objetivo lúdico de los juegos, algo que los padres y madres también veían y comentaban. Por otra parte, una alumna llegó a recibir la felicitación y el agradecimiento de un niño, por su buen hacer a la hora de gestionar una situación algo comprometida. De este modo, entendemos que el feedback es tan importante como la capacidad autocrítica, pues podemos aprender mucho de la comparación entre las ambas aportaciones.

La capacidad de trabajar de forma individualizada y colectivamente, son otros aprendizajes destacables del ámbito académico. El primer aspecto se centra en la atención específica, planteando tareas que respeten las limitaciones y necesidades de cada alumno/a. El segundo, se refiere a la posibilidad de trabajar en equipo, mediante el reparto de tareas, a través de un sistema cooperativo. Así pues, aunque la terminología parezca contradictoria, estos aspectos nos ayudan a entender que debemos ejercer desde lo general hacia lo específico, partiendo de objetivos grupales para cumplir metas individuales; en definitiva, atender desde la sociedad a un alumno/a en particular. Del trabajo en equipo podemos extraer otro aprendizaje académico notable, la dirección del grupo de trabajo. El alumnado está habituado a realizar actividades grupales con igualdad de roles; sin embargo, en contadas ocasiones tienen la posibilidad de liderar y dirigir el trabajo grupal, con la responsabilidad que esto conlleva. Por ello, la experiencia de una de las alumnas como coordinadora de las actividades adquiere un gran valor, ya que dirigir las y gestionarlas es tan importante como llevarlas a cabo.

Al utilizar el juego como estrategia didáctica, el carácter recreativo del mismo adquiere un gran protagonismo; no obstante, no debemos olvidar los objetivos educativos pues serán tan importantes como pasarlo bien. Tras reflexionar sobre este hecho, las alumnas tuvieron en consideración tanto los objetivos didácticos como los lúdicos, por lo que consiguieron que los niños y niñas aprendieran mientras se divertían. Este aspecto es especialmente importante en el ámbito de la EF, ya que el juego es una estrategia didáctica muy común en el trabajo con niños/as. Por otra parte, al dirigir tareas educativas es necesario saber despertar la motivación del alumnado y gestionar adecuadamente al grupo. De este modo, como nos indican las alumnas, influenciaremos a los niños y niñas logrando que tengan más ganas de participar y realizar las actividades propuestas, además de crear un buen ambiente de aula. Así pues, su opinión es la de ejercer desde una posición dinamizadora y con un carácter atractivo que mantenga implicado al alumnado. Como hemos visto anteriormente, la reciprocidad es una de las características básicas del APS, otro aspecto que debemos señalar. De esta forma, las alumnas describen los aprendizajes adquiridos tanto por su parte como por

los niños y niñas de la fundación. Al mismo tiempo, explican que los padres y madres también sacaron provecho de la actividad, por lo que podemos considerar que el servicio aportó beneficios a todos sus implicados.

Finalmente, cabe destacar que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunicación entre docente y alumnado es de vital importancia, por lo que cualquier mejora en este ámbito es digna de mención. Así pues, mejorar la capacidad de expresión de las alumnas, mediante un uso adecuado de la voz, beneficiará directamente al proceso educativo. De lo contrario, podríamos estar formando maestras que, pese a poseer unos buenos conocimientos académicos, carecieran de las herramientas sociales necesarias para comunicárselos a sus alumnos/as

Por lo tanto, gracias a la práctica docente que brinda el programa de APS, las alumnas han adquirido una serie de aprendizajes en el ámbito académico como la gestión de conflictos y la capacidad de adaptación. También desarrollaron la capacidad de evaluación y la autocrítica, tuvieron en consideración el trabajo individualizado y el trabajo en equipo, y adquirieron experiencia en la dirección de grupos de trabajo, así como en la motivación y dinámica de grupos. Igualmente, tuvieron en consideración los objetivos didácticos y lúdicos. Todo ello les reportó beneficios directos a través del aprendizaje recíproco como mejorar la facilidad de expresión. Expuestos los aprendizajes académicos adquiridos por las alumnas, a continuación presentamos los beneficios que obtuvieron los niños/as de la fundación a través de su labor docente.

3- Efectos beneficiosos de la función docente: consideramos que son las consecuencias positivas derivadas, en parte, de la labor educadora. Describe los beneficios provocados por las alumnas en las diferentes sesiones, ejercicios y juegos con el alumnado. Dentro de esta subcategoría, encontraremos los siguientes aspectos:

3.1- Desarrollo motor: entendido como la progresión en el ámbito motriz. Indica la evolución que el alumnado experimentó en el ámbito de la función motora tras la realización de las diferentes actividades y sesiones. La apreciación de Lledó resalta avances en la movilidad, al igual que Patricia, y el equilibrio, dos aspectos fundamentales de la motricidad del ser humano.

“muchos apenas movían... movían las manos y después de estar aquí con ellos por lo menos cogían objetos (...) Alex que apenas puede mantenerse en equilibrio sin cogerse de nadie, pasar por dentro de los aros él sólo.” Pág. 11, Lin. 3-4. Pág. 8, Lin. 42-43.

Por otra parte, Elena señala avances en el control del tono muscular, lo que producirá una mejora indirecta de la motricidad al optimizar la coordinación y reducir la fatiga.

“el primer día y el segundo día estaba... y que hacía mucha fuerza y que se, acababa muy cansada pero luego ya los últimos días ya se relajó más porque tenía más confianza con la chica.” Pág. 10, Lin. 15-17.

3.2- Diversión: la concebimos como la acción o efecto de entretener y recrear. Muestra la felicidad y alegría que experimentan los niños/as al realizar las diferentes actividades propuestas. Como podemos ver en las palabras de Arantxa, al igual que el resto de alumnas, el objetivo de que el alumnado lo pasara bien se cumplió con creces, algo que muestra el buen resultado del servicio, ya que era una actividad básicamente recreativa.

“reían, reían mucho (...) siempre se van contentos.” Pág. 8, Lin. 16. Pág. 9, Lin. 21.

3.3- Reconocimiento de las habilidades individuales: lo interpretamos como la situación de advertir y considerar el grado de aptitud personal. Permite al alumno/a ser consciente

de sus capacidades y limitaciones, teniendo así un mayor conocimiento de sí mismos. Conocer el nivel de habilidad personal, como nos muestra Lledó, nos permite adaptar las actividades de una forma más precisa y trabajar de una forma autónoma.

“¡Lledó suéltame que creo que lo puedo hacer yo solo! (...) Que no podía botar la pelota y mira cómo la boto (...) ellos mismos se dan cuenta de las limitaciones que tienen (...) los avances que hicieron.” Pág. 8, Lin. 43-46.

3.4- Atención personalizada: se entiende como el hecho de tener en consideración a alguien de forma individual. Denota el elevado nivel de atención que recibe el alumnado, llegando en muchas ocasiones a recibir un trato individualizado. Arantxa comenta el elevadísimo nivel de atención que recibían los niños y niñas, como consecuencia del servicio pues no creemos que sea generalizable a cualquier actividad educativa.

“sentirse protagonistas totalmente en cada una de las clases que hicimos con ellos (...) estamos encima de ellos a todas horas.” Pág. 9, Lin. 18-19, 26.

Por otro lado, Patricia señala que las ayudas a nivel de ejecución eran más personales, demostrando así la especificidad de las actividades y posibilidades de cada alumno/a.

“si lo tenías que ayudar a hacer alguna actividad pues le ayudaba a él (...) cada uno estaba más con un... con un niño.” Pág. 12, Lin. 25-27.

3.5- Mejoras en expresión y atención: consideramos que son los avances que se producen en cuanto a comunicación y atención. Señala los progresos de los niños y niñas respecto a su habilidad para mantener el interés y la capacidad de hacerse entender. Como ya hemos comentado, toda mejora en la motivación del alumnado como en su comunicación con la figura docente, tendrá efectos beneficiosos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación vemos una muestra de ello en las palabras de Lledó, algo especialmente importante con este tipo de alumnado.

“Vicent que apenas hablaba eh... conseguimos que hablara palabras sueltas, que escuchara cuando habláramos sin tener que cogerle la cara y ponerle la mirada fija delante de ti”. Pág. 8, Lin. 37-39.

Con estos resultados elaboramos el gráfico 8:

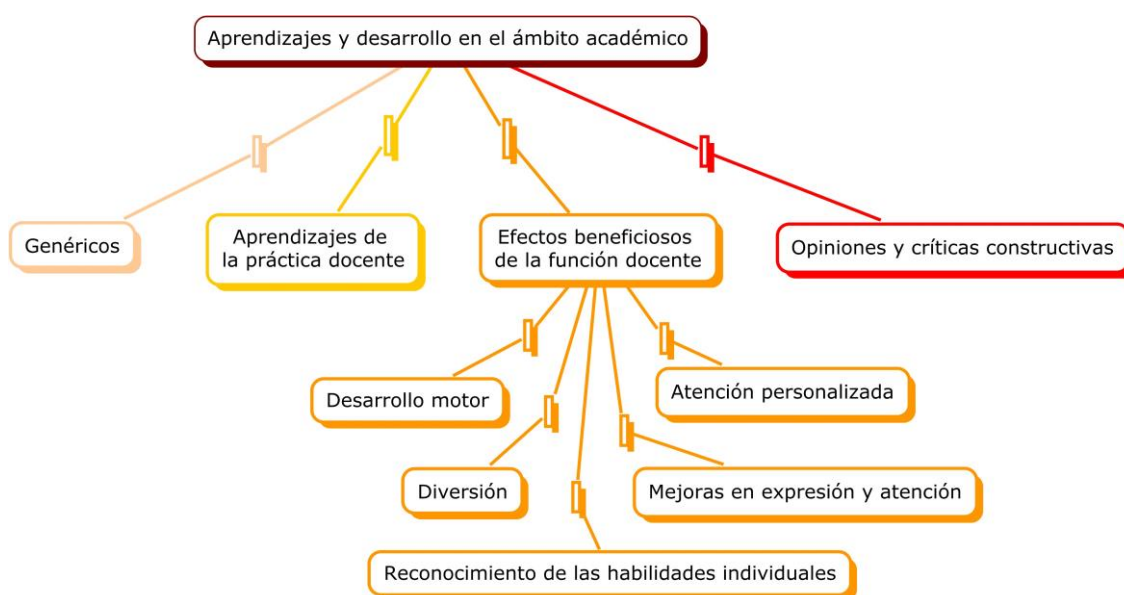


Gráfico 8. Efectos beneficiosos de la función docente en el ámbito académico

Uno de los efectos beneficiosos derivados de la función docente más destacables, es la diversión experimentada por los niños y niñas de la fundación. Al ser una actividad

de carácter recreativo, el aspecto lúdico de los juegos es un objetivo primordial de las sesiones, como ya hemos visto en el anterior apartado. Así pues, las alumnas tuvieron que conseguir que los niños/as pasaran un buen rato y se divirtieran, ya que era una parte muy importante de su labor como maestras. Además, la diversión es una cualidad muy positiva, pues pese a no ser necesaria en todas las áreas docentes, si ayuda a crear un buen ambiente educativo, manteniendo motivado y más participativo al alumnado.

Dadas las limitaciones físicas de los niños y niñas de la fundación, el desarrollo motor es otro de los objetivos obvios del servicio. No obstante, debemos entender que aumentar su rango de movimiento no solo mejorará sus cualidades físicas o la capacidad de desplazamiento, sino que les aportará otros beneficios personales indirectos. Así pues, al coger objetos con las manos, mantener el equilibrio o regular adecuadamente el tono muscular, las alumnas estaban generando avances, como fomentar su autoestima y reducir su dependencia, no exclusivamente en el ámbito de la EF.

Uno de los aprendizajes producidos es el trabajo individualizado. Este aspecto produce un efecto positivo directo, la atención personalizada. De este modo, adaptar específicamente las características de los juegos a las necesidades de los niños/as y reducir el número de éstos a cargo de cada docente, aumentará notablemente la atención recibida por el alumnado al focalizar la función docente. Esto ofrecerá la posibilidad de atender más adecuadamente a cada niño y niña, algo sobre lo que se ha reflexionado recientemente al modificar las ratios alumnado-docentes en diversas áreas educativas. Igualmente, la mejora en la capacidad de expresión de las alumnas benefició la comunicación entre docentes y alumnado, por lo que fomentar esta cualidad en los niños/as, al igual que la atención, también favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ofrecer una comunicación más fluida y adecuada entre ambos.

El último efecto beneficioso a comentar es el reconocimiento de las habilidades individuales. Esta cualidad permitió a los niños/as ser conscientes de sus limitaciones y avances, por lo que les ofrece la posibilidad de trabajar de una forma más autónoma y adaptada. Este hecho es muy importante en el ámbito de la EF, ya que la adquisición de algunas habilidades sólo se obtiene a través de la práctica individual.

Así pues, entendemos que la aplicación del programa formativo ha provocado una serie de efectos beneficiosos sobre los niños y niñas de la fundación. De entre los que destacamos la diversión y el aprendizaje motor, así como la atención personalizada y el reconocimiento de las habilidades individuales, además de las mejoras logradas en expresión y atención. Descritos estos efectos beneficiosos, seguidamente presentamos las opiniones y críticas registradas.

4- Opiniones y críticas constructivas: concebidas como los juicios de valor y razonamientos reflexivos que intentan mejorar una actividad o tarea. Recopila una serie de comentarios aportados por las alumnas con el fin de aumentar la calidad del servicio, pudiendo destacar los siguientes aspectos.

4.1- Iniciativas y nuevas propuestas: interpretadas como las ideas que se manifiestan y ofrecen por primera vez. Presenta opiniones personales con el fin de mejorar la actividad y con ello los beneficios didácticos de la misma. Como podemos ver, Elena no cuestiona la subdivisión, pues entiende que facilita el trabajo individualizado, pero sí

plantea la posibilidad de hacer grupos más homogéneos para evitar los sentimientos de segregación, aún sabiendo que con un alumnado tan dispar se dificultará su tarea.

“si yo hubiera sido la coordinadora de todo no sé si hubiera hecho yo así tan uno, dos y tres sino, a lo mejor, hacer 3 grupos pero poner un poco de todo en cada grupo ¿sabes? (...) no sé, yo creo que hubiera sido, a lo mejor, un poco mejor.” Pág. 7, Lin. 24-26, 28-30.

4.2- Críticas respecto a la puntuación del proyecto: se entienden como los juicios de valor negativos en cuanto a la calificación del servicio. Cuestiona la voluntariedad de participación por la puntuación adicional que supone. La puntuación que suponía el servicio pone en tela de juicio la voluntariedad de las alumnas, según nos indica Elena, al igual que Lledó. Pese a ello, no tiene en consideración que aquellos alumnos que no desearan colaborar con el servicio tenían la posibilidad de realizar otro trabajo para cubrir la misma parte de la asignatura, por lo que no se puede cuestionar el factor voluntario del mismo. Otra cuestión sería reflexionar sobre la solidaridad con la que se participa o la facilidad/dificultad comparada entre el servicio y el trabajo voluntario.

“el hecho de que fuera una actividad que puntuaba pues (...) no sé, a lo mejor hay gente que no lo hacía tanto porque lo, eh... le interesaba sino porque puntuaba (...) a lo mejor no se apuntaría tanta gente ni... se implicarían tanto.” Pág. 2, Lin. 45-47. Pág. 5, Lin. 31-32.

4.3- Críticas sobre la formación recibida: consideramos que son los juicios de valor negativos respecto a la preparación obtenida. Reflexiona de forma negativa sobre la información y educación que han recibido, cuestionándola y considerándola mejorable. Como ya hemos visto anteriormente, la demanda más notable del alumnado es una mayor formación práctica. Aquí exponemos algunas críticas más concretas, que ponen de manifiesto las preferencias de las alumnas. Así pues, Lledó cuestiona la carga lectiva de ciertas asignaturas frente a otras.

“una asignatura que es dificultades de aprendizaje (...) niños hiperactivos (...) con problemas (...) de lectura (...) de matemáticas y es muy bonito (...) se ha quedado en seis meses y sin embargo hay asignaturas que (...) no te aportan nada” Pág. 8, Lin. 13-17.

Elena pide una mayor formación con alumnado con necesidades educativas especiales.

“no tenemos la posibilidad de estar con niños que no están bien y también nos lo, nos lo vamos a encontrar en nuestro día a día.” Pág. 13, Lin. 27-28.

Por su parte, Patricia critica la eliminación de la especialidad de Educación Especial dentro de la oferta formativa de la Universidad Jaume I.

“como me tocaba entrar en grado (...) que quitaban educación especial entonces ya me quedé un poco perdida” Pág. 3, Lin. 22-23.

4.4- Críticas hacia otros alumnos y alumnas: se conciben como los juicios de valor negativos respecto a los compañeros/as. Reflexionan desde su punto de vista sobre la función e implicación de algunos alumnos y alumnas en el desarrollo de las actividades realizadas con los niños y niñas. La crítica que hace Lledó vuelve a sacar a relucir la falta de implicación e interés de algún alumno/a (pues más que una falta de preparación, indica una falta de interés y motivación), lo que se podría justificar mediante una participación interesada más que voluntaria o solidaria, otorgando una mayor credibilidad a la anterior crítica de la puntuación.

“ha habido gente que ha venido y ha estado mucho más parada y los niños, a lo mejor, han estado aburridos o en filas y no han sabido qué juegos preparar (...) decir ha salido un desastre porque no... no ves iniciativa (...) han tenido un montón de ventajas y no las han sabido aprovechar”. Pág. 13, Lin. 31-33. Pág. 14, Lin. 9-10, 17-18.

Por otro lado, Elena cuestiona que se han dejado de atender objetivos y cuestiones de carácter didáctico en beneficio de aspectos recreativos, dejándonos ver su gran vocación docente y la falta de profesionalidad de algunos de sus compañeros y compañeras.

“no se hicieron todas las actividades que pedíamos, a lo mejor, porque decían... ay es que se lo están pasando bien no hace falta hacerlas... (...) hicieron 4 o 5 y luego los niños jugaron libremente (...) se lo pasaban bien pero yo pienso que teníamos que haber un poco cumplido más el... el horario que teníamos pensado.” Pág. 2, Lin. 11-16.

En cambio, Patricia parece defender la postura contraria cuestionando por qué forzar al alumnado a hacer algo que no le gusta. En nuestra opinión, la respuesta es obvia, porque además de los recreativos también se deben atender los objetivos educativos.

“acabamos jugando al... todo menos a lo que habíamos planeado (...) para que os vamos a estar obligado a hacer algo que no queréis hacer.” Pág. 1, Lin. 44-45. Pág. 10, Lin. 11-12.

4.5- Críticas respecto a la actividad: se interpretan como los juicios de valor negativos respecto al servicio. Reflexionan sobre algunos aspectos de la actividad considerando que, de haberse tratado de otro modo, habría sido más exitosa. En un principio, Elena plantea la crítica razonable de tener más tiempo e información para preparar el servicio. No obstante, creemos tiene escaso fundamento ya que el tiempo depende de la capacidad de organización de las alumnas y la falta de información se podría subsanar preguntando el día de la presentación del servicio o incluso más adelante.

“no tenías mucho tiempo para prepararte las actividades (...) no sabíamos cuantos niños, por ejemplo, con sillas de ruedas o (...) nosotras pensábamos que la actividad era ir de acompañantes.” Pág. 3, Lin. 1-5. Pág. 10, Lin. 23-26, 32-33.

Patricia plantea realizar actividades conjuntas para evitar la discriminación; sin embargo, no tiene en consideración que al incrementar el número de alumnos aumentará la dificultad de control y adaptación de la actividad. Así pues, la opción más adecuada sería la de trabajar igualmente por grupos pero de formación homogénea y variable.

“A mi no me gustaba mucho porque, no sé, ellos también quieren jugar todos con todos y parece que los discrimines (...) Yo creo que las actividades conjuntas mucho mejor que las separadas la verdad, muchísimo mejor.” Pág. 1, Lin. 31-34. Pág. 2, Lin. 29-30.

4.6- Comparativa con otros colectivos docentes: entendida como la valoración de diferencias entre el profesorado de diferentes áreas. Reflexiona de forma negativa sobre la dedicación, implicación y función docente de los profesores/as de otros colectivos de alumnos/as. Como podemos observar, Arantxa fundamenta su crítica en la comodidad y conformismo del profesorado de otros tipos de alumnos/as; no obstante, consideramos que esa situación puede darse en cualquier ámbito profesional, no solo en el docente.

“Como que los profesores... (...) no avanzan, se... se estancan porque como ya tienen una comodidad, ya esta todo hecho, ya no hay más que hacer, entonces es como... pienso que ahí hay más que hacer” Pág. 5, Lin. 39-41, Pág. 5, Lin. 1.

4.7- Comparativa con los niños y niñas de otros colectivos: concebida como la valoración de diferencias entre el alumnado de diferentes áreas. Reflexiona negativamente sobre la educación, comportamiento y agradecimiento de los niños/as de otros colectivos. En esta ocasión, Lledó parece hacer una feroz crítica sobre el alumnado de primaria. No obstante, la crítica va más dirigida hacia las carencias de sus padres y madres como educadores y a la diferencia de valores entre ambos colectivos, algo que no sólo se limita a los niños de primaria sino que se puede extender a la mayor parte de la sociedad, como les ha sucedido a ellas mismas al participar en el servicio.

“los niños de primaria de hoy en día están un poco revolucionados y... y desobedientes, un poco malcriados (...) no toman igual la iniciativa que niños que (...) tengan problemas o di... alguna necesidad educativa especial (...) tienen demasiadas cosas y no le dan valor a cosas (...) sencillas como (...) prepararles una sesión de juegos.” Pág. 7, Lin. 1-4, 6-8.

Por su parte, Arantxa refuerza ese carácter diferencial comentando que son más cariñosos y agradecidos que otros colectivos de alumnos/as, algo que también deberíamos calificar de condicional en función del grupo de niños/as.

“son más cariñosos, son más... te agradecen mucho las cosas. Pág. 5, Lin. 2-3.

4.8- Comparativa con los padres y madres de otros colectivos: consideramos que es la valoración de diferencias entre los padres y madres del alumnado de diferentes áreas. Reflexiona de forma negativa sobre el grado de implicación y dedicación de los padres y madres de otros grupos de niños/as, en las actividades realizadas por sus hijos/as. Motivo que genera las diferencias que están intentando reflejar las alumnas mediante sus críticas, como aquí refleja Arantxa.

“yo he estado en escoletas infantiles (...) de prácticas, y desde luego los padres... no tienen nada que ver (...) no son ellos los que vienen a por los niños... hacían... hacían algún acto y a lo mejor tampoco venían, hacías una reunión y venían cuatro padres... y ellos todos los fines de semana, todos los sábados, todos los padres.” Pág. 3, Lin. 12-13, 15-17.

4.9- Dudas sobre la viabilidad en otros colectivos: interpretadas como la vacilación en cuanto al éxito de la actividad al aplicarla en otro ámbito. Sostiene la opinión de que un proyecto de APS similar sería un fracaso en secundaria y primaria, debido a las diferencias del alumnado. La opinión que aquí expone Lledó se apoya en algunas de las críticas que hemos estado abordando hasta ahora, no obstante creemos que esta afirmación debería presentarse de forma condicional pues es posible que con algunas adaptaciones y cambios se pudieran realizar experiencias similares en otros ámbitos.

“con primaria y secundaria esas cosas no tendrían el mismo éxito.” Pág. 7, Lin. 12-13.

Así pues, los datos de esta última categoría darán forma al gráfico 9:

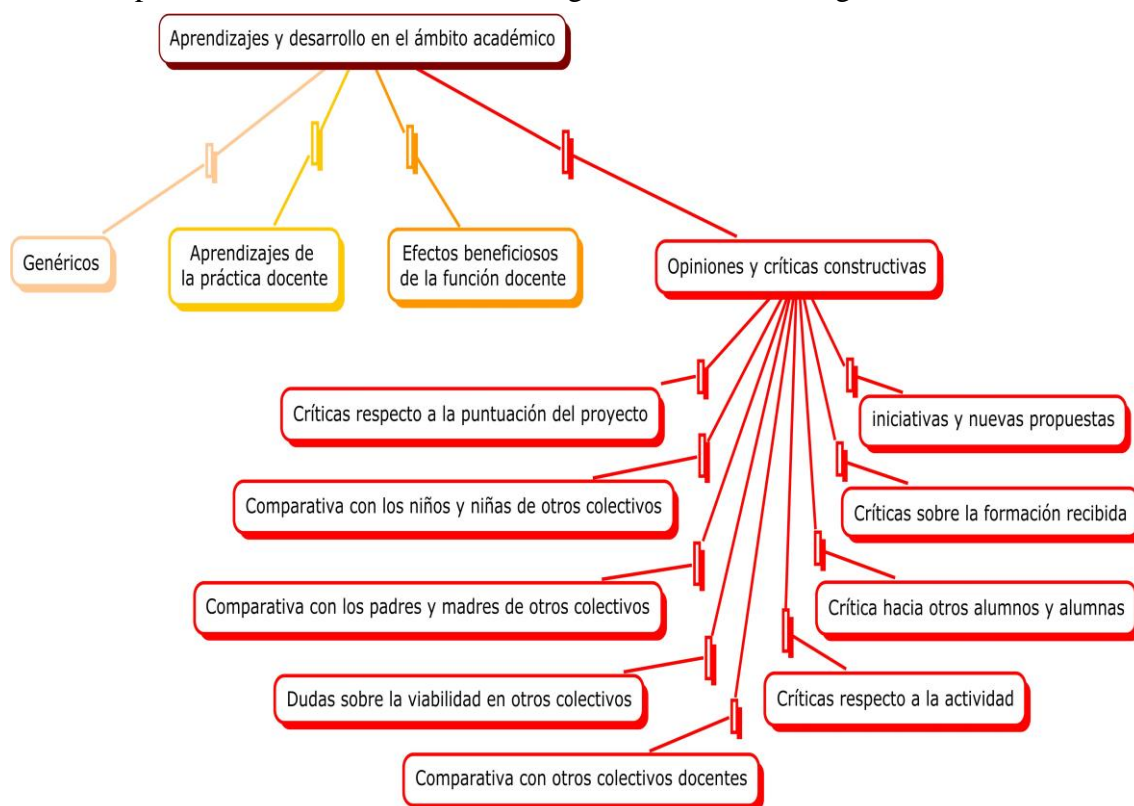


Gráfico 9. Opiniones y críticas constructivas en el ámbito académico.

La aplicación del programa de APS también fomentó la actitud crítica y reflexiva de las alumnas. A continuación comentamos en profundidad los aspectos más destacados. Las alumnas plantearon diversas críticas sobre la puntuación recibida al realizar el servicio, a la formación recibida, hacia otros alumnos y alumnas y respecto a la propia actividad. La primera crítica pone en entredicho los verdaderos motivos de

participación en el servicio por parte de algunos compañeros/as. No obstante, pese a no poder exponer los motivos personales de participación de cada alumno/a, podemos asegurar la voluntariedad de la actividad, pues el alumnado tenía la opción de participar libremente en ella o realizar otro trabajo voluntario.

El servicio hace reflexionar a las alumnas sobre el valor de la experiencia, demandando una mayor formación práctica, además de resaltar el valor de ser una oportunidad única. Esta situación plantea nuevas críticas sobre la formación recibida en la Facultad como, por ejemplo, el exceso de asignaturas teóricas poco relevantes a su criterio, la carencia de más prácticas educativas o incluso la eliminación de algunas disciplinas educativas como la Educación Especial o la Educación Física. Igualmente, a través de la evaluación de las actividades y la autocrítica de la labor educativa, las alumnas han aportado numerosas críticas sobre la función docente de otros alumnos/as. Así pues, comentan que algunos compañeros/as presentaban una falta de iniciativa e interés por colaborar de forma activa, no cumplían con el horario programado, solo prestaban atención a los objetivos lúdicos y no eran capaces de dirigir y motivar a los niños/as, lo que hacía que estuvieran parados y se aburrieran. Todo esto pone de manifiesto no solo la profundidad con la que son capaces de analizar el trabajo de sus compañeros/as, sino también la reflexión de que no han sabido aprovechar satisfactoriamente su participación en la experiencia.

La última crítica realizada se centraba en la propia actividad, presentando deficiencias en cuanto a la organización de los niños/as por parte del alumnado, la información recibida a través del coordinador y el tiempo disponible para elaborar los juegos. Pese a carecer de fundamentos de peso, el cuestionar estos aspectos de la actividad demuestra que las alumnas son capaces de juzgar aquellas actividades y proyectos en los que toman parte, desarrollando así la personalidad crítica y reflexiva. Prueba de ello es que también expresaron algunas propuestas válidas como, por ejemplo, hacer las divisiones de los grupos de forma homogénea, demostrando así el carácter constructivo de sus comentarios.

Del mismo modo, también hicieron algunas comparaciones sobre los colectivos docentes, los tipos de alumnado; y los padres y madres de los diferentes alumnos/as. La primera plantea un mayor compromiso por parte de aquellos maestros/as que ejercen en el ámbito de la Educación Especial, calificándolos como más inconformistas. Sin embargo, pese a requerir una vocación más específica, esto no conlleva una mayor implicación y competencia por parte de los docentes. La comparativa entre los niños y niñas de la fundación con respecto a otros tipos de alumnado, ofrece una feroz crítica hacia los niños y niñas de primaria, pues mientras describe a los primeros como más cariñosos y agradecidos, califica a los otros de revolucionados, desobedientes y malcriados. Considerando la realidad educativa actual, tal vez esta comparación crítica tenga algo más de fundamento que la anterior; no obstante, debemos tener en cuenta que esas diferencias no se deben a las características propias de los niños/as, sino a la educación que ha recibido cada uno de ellos/as. La función formativa del entorno familiar adquiere así gran protagonismo, destapando la última comparación realizada. Las alumnas opinan que una mayor implicación y dedicación de los padres y madres en la educación de sus hijos e hijas, conlleva una serie de beneficios en la actitud y el comportamiento de estos, exponiendo como ejemplo válido el caso de las familias de la fundación.

Por último, presentaron algunas dudas sobre la viabilidad del programa formativo en otros ámbitos educativos, apuntando que por las diferencias existentes como, por ejemplo, las características del alumnado o el entorno familiar, una actividad similar no funcionaría en Primaria o Secundaria. El éxito de la actividad no depende del área en la que se aplique, sino de adaptar correctamente el servicio, atendiendo las necesidades educativas del alumnado implicado, al mismo tiempo que aporta un beneficio a los receptores del mismo.

Así pues, el programa formativo ha fomentado la actitud crítica de las alumnas al reflexionar sobre la puntuación recibida al realizar el servicio, la formación recibida, la labor de otros alumnos/as y respecto a la propia actividad, además de cuestionar la viabilidad del programa formativo en otros ámbitos educativos. Les ha permitido comparar entre colectivos docentes diversos, tipos de alumnado y los padres y madres de los diferentes alumnos/as. Igualmente, han podido plantear algunas iniciativas y propuestas personales.

Finalizada la exposición de los resultados e interpretaciones, así como la discusión de los mismos, seguidamente presentamos las conclusiones del presente trabajo.

5. Conclusiones

La investigación con Historias de Vida nos ha permitido conocer el perfil básico del alumnado colaborador en el programa de APS. Como afirma Bolívar (1998) hemos podido acceder a los sentimientos, deseos, creencias y valores compartidos en la comunidad de aprendizaje y nos ha permitido acceder a ver cómo las alumnas crean y reflejan el mundo social que les rodea, como indican Ruiz e Ispizua (1989). Así pues, podemos determinar que la muestra está formada por chicas con una personalidad madura, decidida, comprometida y con una buena predisposición a participar. Buscan la aprobación de su familia y se responsabilizan de los aspectos educativos de la misma ya que tienen un contexto familiar cohesionado en el que, por lo general, no hay referencias docentes. Igualmente, en cuanto al contexto profesional, tienen una clara vocación educativa, una orientación docente definida, una adecuada formación y gozan de algunas experiencias previas de gran valor como, por ejemplo, actividades de voluntariado y con alumnado discapacitado. Por todo ello, valoramos el primer objetivo cumplido de forma satisfactoria. No obstante, creemos que esta información de carácter personal no se puede generalizar debido a las diferencias individuales de cada alumno/a.

En cuanto a los resultados registrados en el ámbito personal, podemos concluir que las experiencias de APS sirven para fomentar el desarrollo de habilidades sociales y valores de carácter moral, ya que aportan aprendizajes genéricos como la satisfacción, el crecimiento personal, el deseo de continuar colaborando, la comprensión y eliminación de prejuicios, el replanteamiento de prioridades y valores, etc., además de fomentar una serie de actitudes y valores como, por ejemplo, la aceptación, la cooperación, la empatía, la capacidad de sacrificio, la integración, la socialización, la dedicación e implicación, la continuidad y perseverancia, etc. Se han fomentado tanto habilidades sociales como valores de carácter moral, por lo que estimamos que también se ha cumplido el segundo objetivo planteado de forma exitosa.

Por otra parte, los resultados alcanzados en el ámbito académico nos ayudan a entender que la aplicación del programa formativo de APS aporta una serie de aprendizajes de carácter genérico de gran valor como, por ejemplo, la intención de

mejorar, la formación para el futuro, el reconocimiento del valor de la práctica, etc. También desarrolla aprendizajes de la práctica docente como la gestión de conflictos, la capacidad de adaptación, el feedback, la evaluación, etc. Además, proporcionan diversos efectos beneficiosos a través de la función docente como el desarrollo motor, la diversión, la atención personalizada, etc. Por todo ello podemos concluir que los programas formativos de APS son útiles para el desarrollo de habilidades prácticas y contenidos académicos en el ámbito de la EF. Así pues, consideramos que se ha cumplido el tercer objetivo.

Ambos resultados concuerdan con los descritos por Yorío y Feifei (2012), que determinan efectos en cuestiones de entendimiento social como la conciencia y la sensibilidad social, la percepción de la gente discapacitada, las habilidades interpersonales, los valores éticos y morales, la responsabilidad y el compromiso con las necesidades de la comunidad; sobre la perspectiva personal de ellos mismos, como la identidad, la determinación, la autoestima, la persistencia, la autoeficacia y las aspiraciones profesionales; y en la evaluación con el grupo como el desarrollo de habilidades de gestión y resolución de problemas, el rendimiento académico y el pensamiento crítico.

Por último nos queda verificar si la investigación mediante Historias de Vida es una metodología apropiada para valorar las experiencias de APS. Como hemos podido comprobar en los párrafos anteriores, las Historias de Vida nos han permitido acceder a la información necesaria para valorar todos los objetivos propuestos, además de aportarnos algunas iniciativas y críticas. Esto se corresponde con los beneficios de la investigación narrativa en la EF y el deporte descritos por Pérez et al. (2011), ya que la investigación con esta metodología nos ha permitido mejorar la comprensión de las experiencias corporales del alumnado y cómo componen su significado, aportar nuevas interpretaciones sobre la práctica profesional y las experiencias personales, motivar la acción comunicativa, fomentar la práctica reflexiva e investigar en el ámbito de la EF. Por todo ello, opinamos que el último objetivo se ha cumplido satisfactoriamente.

Limitaciones del estudio y futuras investigaciones

Una limitación del estudio es centrarse en los efectos de la aplicación metodológica sobre el alumnado. Entendemos que éstos son más amplios (sobre los y las receptores/as del servicio, sobre las familias, sobre las entidades implicadas...). Es un camino que se debe recorrer en futuros trabajos.

Ampliar la muestra permitirá obtener mayor cantidad de resultados, además de facilitar su generalización. No obstante, cabe señalar que su tamaño es un factor limitante en la investigación cualitativa.

Otra opción de futuro es la realización de un estudio longitudinal que contraste la duración de los efectos obtenidos a largo plazo. También puede resultar interesante extrapolar la investigación a otros entornos y colectivos, para comprobar las similitudes y diferencias obtenidas al aplicar programas de APS en el ámbito de la EF en otras áreas sociales y con otros beneficiarios, como por ejemplo entornos marginados, actividades para adultos, actividades de carácter terapéutico, etc.

Bibliografía

- Acosta, F. (2009). "Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I". *Revista Digital*, nº 136. Buenos Aires.
- Aguirre, A. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria-Marcombo.
- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. México, D. F: Editorial Plaza y Valdés.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?" *Revista de Investigación Educativa*, nº 20, 7-36.
- Batlle, R. (2009). "El servicio en el aprendizaje servicio", En Puig, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 71-90. Barcelona: Graó.
- Bentz, V. y Shapiro, J. (1998). *Mindful inquiry in social research*. Londres: Sage.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Carbonell, J. y Carrillo, I. (2008). "Prácticas de cooperación en planes de formación inicial. La ecuación en valores como vivencia", en Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 151-176. Barcelona: Octaedro.
- Cazers, G. (2009). *Life Histories of Three Exemplary American Physical Educators*. Ph. Dissertation. Alabama: The University of Alabama.
- Cortina, A., Escámez J. y Pérez-Delgado, E. (1996). *Un mundo de valores*, Valencia: Generalitat Valenciana.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective y the research process*. Londres: Sage
- De la Cerda, M., Martín, X. y Puig, J. M. (2008). "Amigos y amigas de lectura. Una experiencia de aprendizaje servicio en la formación de profesionales de la educación", en Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 129-150. Barcelona: Octaedro.
- Del Rincón, D. et al. (1996). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Devís, J. y Sparkes, A. C. (1999). "Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education". *European Physical Education Review*, nº 5, 135-152.
- Dewey, J. (1971). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dowling-Naess, F. J. (1996). "Life events and curriculum change: the history of a Norwegian physical educator". *European Physical Education Review*, nº 2, 41-53.
- Duarte, R., Torres, C., y Nieto, N. (2010). "Historia de vida de una deportista paralímpica Colombiana". *Revista Educación Física y deporte*, nº 29, 95-101.
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción* Madrid: Morata.
- Eyler, J. y Giles, D. E. Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

- Fernández, J.M. (2001). "La sociedad, la escuela y la educación física del futuro", en Devís, J. (coord.) *La educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, 25-45. Alcoy: Marfil.
- Fraile, A. y Hernández Álvarez, J. L. (2006). "La formación del maestro de educación física en la encrucijada entre los marcos legislativos y las necesidades sociales". *Aula de Innovación Educativa*, nº 157, 65-71.
- Galván, C., y Parker, M. (2011). "Investigating the reciprocal nature of Service Learning in Physical Education teacher education". *Journal of Experiential Education*, vol. 34, nº 1, 55-70.
- Gil, J. (2011). *El Aprendizaje-Servicio en la enseñanza superior: una aplicación en el ámbito de la Educación Física*. Tesis Doctoral. Castellón: Universidad Jaume I.
- Gil, J. Martí, M y Nebot, E. (2011) "Aprendizaje-Servicio: una experiencia intergeneracional en el ámbito de la salud". Actas congreso mejora educativa y ciudadanía crítica. *Quaderns digitals*, nº 69.
- Gil, J., Francisco, A., y Moliner, L. (2012). "La Educación Física y el Aprendizaje Servicio: abriendo el entorno natural a la escuela". *Revista tándem: didáctica de la Educación Física*, nº 38, 95-100.
- Gimeno, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica (4ª Ed)*. Madrid: Morata.
- Goodson, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Gotari, A. (2005). "El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos", en *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del séptimo seminario internacional: aprendizaje y servicio solidario. República Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, unidad de programas especiales, programa nacional educación solidaria.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, J. (1986). *Sport, Power and Culture*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- Hellison, D. (1987). "The affective domain in physical education: Let's do some house-cleaning". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 58, 41-43.
- Hernández, F. (2011). "Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto", en Hernández, F., Sancho, J. M. y Rivas, J. I. (coord.) *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. [Consulta: 21 jul. 2012]: <<http://hdl.handle.net/2445/15323>>
- Huberman, M., Thompson, CH. y Weiland, S. (2000). "Perspectivas en la carrera del profesor", en Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, 19-98. Barcelona: Paidós.
- Kirk, D. (1992). *Defining physical Education. The social construction of a school subset in postwar Britain*. Londres: The farmer Press.
- López, V. M. et al. (2004). "Las historias de vida en la formación del profesorado de Educación Física". *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. vol. 4, nº 13, 45-57.
- Martín, X. (2009). "La pedagogía del aprendizaje servicio", en Puig, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 107-126. Barcelona: Graó.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Miller, M. (2012). "The role of service-learning to promote early childhood physical education while examining its influence upon the vocational call to teach". *Physical Education and Sport Pedagogy*, vol. 17, nº 1, 61-77.
- Morse, J. (1994). "Designing Founded Qualitative Research", en Denzin N. K. y Lincoln, Y. S. *Handbook of Qualitative Research*, 220-235. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education: From Command to Discovery*. Ohio: Charles Merrill.
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nóvoa, A. (2003). "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación", en Popkewitz, T. S., Barry, D. F. y Pereira, M. A. *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 61-84. Barcelona y México: Pomares.
- Palos, J. (2009). "¿Porqué hacer actividades de aprendizaje servicio?", en Puig, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 151-161. Barcelona: Graó.
- Pamphilon, B. (1999). "The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories". *Qualitative Inquiry*, nº 5 (3), 393-410.
- Pechak, C., y Thompson, M. (2011). "Going global in Physical Education: international Service-Learning in US based programs". *Physiotherapy Research International: The journal for researchers and clinicians in physical therapy*, vol. 16, nº 4, 225-236.
- Pereira, M. N. (2008). *Educación en valores: metodología e innovación educativa*. México, D. F: Trillas.
- Pérez Tornero, J. M. (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, V. M. et al. (2011). "La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve". *Movimiento*, vol. 17, nº 1, 11-38.
- Pozo, J. I. (2010). "El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias", en Coll, C (coord.). *Desarrollo aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*, 63-84. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M. et al. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas, J. J. (1992): *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Robinson, D. B., y Meyer, M. (2012). "Health Education and interactive drama: findings form a Service Learning project". *Health Education Journal*, vol. 71, nº 2, 219-228.
- Rodríguez Gómez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Rovegno, I. y Bandhauer, D. (1997). "Chile-designed games –Experience changes teachers' conceptions". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 65, 60-63.
- Rubio, L. (2009). "El aprendizaje en el aprendizaje servicio", en Puig, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 91-106. Barcelona: Graó
- Ruíz Pérez, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruíz, C. (2011). "La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva". *Universidad Rafael Belloso Chapín*, vol. 10, nº 1, 28-50.

- Ruíz, J. e Ispizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sage, G. H. (1997). "Physical education, sociology, and sociology of sport: Points of intersection". *Sociology of Sport Journal*, nº 14, 317-339.
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill
- Santamarina, C. y Marinas, J. (1995). "Historias de vida e historia oral", en Delgado, M. y Gutiérrez, J. (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, 259-287. Madrid: Síntesis.
- Singer, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.
- Sparkes, A. (1993) "Experimentando una triple marginación en Educación Física". *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, nº 13, 2-7.
- Sparkes, A. (1994) "Problemas éticos de la investigación de paradigmas alternativos: de la dinámica del compromiso a la política de la representación". *Actas II Encuentro UNISPORT de Sociología Deportiva*, 73-92. Unisport. Málaga
- Sparkes, A. (1996) "Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la Educación Física." *Revista de Educación*, nº 311, 101-122.
- Sparkes, A. (2002). *Telling stories in sport and physical activity. A qualitative journey*. Champaign (Illinois): Human Kinetics.
- Sparkes, A. (2003). "Investigación narrativa en la educación física y el deporte". *Ágora para la E.F. y el Deporte*, vol. 2-3, 51-60.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage.
- Sykes, H., y Goldstein, T. (2004). "From Performed to Performing Ethnography: Translating Life History Research into anti-homophobia curriculum for a teacher education program". *Teaching Education*, vol. 15, nº. 1, 41-61.
- Tapia, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía (2ª Ed.)*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). "Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje-servicio como puente entre dos culturas universitarias", en Martínez, M. *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*, 27-56. Barcelona: Octaedro.
- Thorburn, M. (2011). "Still Game: an analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in scotland". *Educational Review*, vol. 63, nº. 3, 329-343.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia*. Oleiros (La Coruña): Netbiblo.
- Tuts, M. y Martínez, L. (2006). *Educación en valores y ciudadanía: propuestas y técnicas didácticas para la formación integral*. Madrid: Catarata.
- Vaello, J (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade.
- Wedgwood, N. (2005). "Just one of the boys? A life history case study of a male physical education teacher". *Gender and Education*, vol. 17, nº. 2, 189-201.
- Yorio, P. L. y Feifei, Y. (2012) "A Meta-Analysis on the Effects of Service-Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning". *Academy of*

Páginas Web

- Centro Promotor de Aprendizaje Servicio. *Què és l'APS?* [Consulta: 15 jul. 2012]:
<www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>
- Fundación Borja Sánchez. *Objeto de la Fundación.* [Consulta: 18 ago. 2012]:
<<http://www.fundacionborjasanchez.org>>
- Nacional and Community Service. *What Is Service-Learning?* [Consulta: 16 jul. 2012]:
<http://www.learnandserve.gov/about/service_learning/index.asp>
- Programa de Aprendizaje-Servicio del Departamento de Educación Del Estado de Maryland. *Service-Learning in Maryland* [Consulta: 14 jul. 2012]:
<<http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/servicelearning>>


Anexo 1

PROGRAMA DE LA ASIGNATURA


MI 1019

Presentación

FUNDAMENTOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL; JUEGOS MOTRICES EN EDUCACIÓN INFANTIL



Curso
2011/2012



MI 1019

INFORMACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

Departamento: Educación

Área de conocimiento: Didáctica de la expresión corporal

Carácter: obligatoria

Curso: segundo

Semestre: anual


Créditos: 6

Idiomas en que se imparte la asignatura: castellano/valenciano

Profesores: Jesús Gil y Ana Capdevila

Horarios: Práctica: Martes PR1(08:00 a 09:00) PR2 (09:00 a 10:00)
Teoría: Jueves (11:00 a 12:00) Aula HA1120

Curso
2011/2012



MI 1019

INFORMACIÓN GENERAL DE DEL PROFESOR/A

Tutorías: Martes de 10:00 a 11:00
Jueves de 12:00 a 14:00

Despacho: HC2411DD (4ª planta)

E-mail: acapdevi@edu.uji.es

Aula Virtual

Curso
2011/2012



MI 1019

RESULTADOS DEL APRENDIZAJE

Ser capaces...

- ... de aplicar un amplio abanico de propuestas de trabajo de la expresión corporal.
- ... de planificar el trabajo de la expresión corporal dentro de la programación general de la etapa de Educación Infantil.
- ... de transmitir valores a los niños/as a través del trabajo de los contenidos de la expresión corporal y el juego.
- ... de trabajar la expresión corporal adecuadamente al nivel de desarrollo de los niños/as.
- ... de utilizar el juego motriz de forma adecuada en función de las intencionalidades educativas que se persiguen.
- ... de utilizar el movimiento como herramienta de aprendizaje y socialización, entendiendo la importancia del mismo en la etapa infantil.

Curso
2011/2012



MI 1019

TEMARIO:

Tema 1: Expresión corporal. Fundamentos teóricos.

Tema 2: Contenidos de la expresión corporal.

Tema 3: Las actividades en la expresión corporal.

Tema 4: El juego motriz.

Tema 5: Organización de los juegos.

Tema 6: Análisis de conductas y movimientos en la expresión corporal y el juego.

Curso
2011/2012



METODOLOGÍA Y FUNCIONAMIENTO

METODOLOGÍA:

Se combinarán diferentes metodologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje según el tipo de contenido y el objetivo.

FUNCIONAMIENTO:

SESIONES TEÓRICAS:

-Explicación teórica del profesor/a, junto con discusiones, debates y otros ejercicios que se irán planteando en función de la iniciativa y el interés del alumnado.

SESIONES PRÁCTICAS:

- La mayor parte del tiempo de las prácticas se empleará llevando a cabo actividades en las que el alumnado participará y vivenciará tanto desde el rol de maestro/a como de alumnado de infantil.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Tipo de prueba	Ponderación
Elaboración y/o exposición de trabajos. - Fichero juegos/actividades de expresión 20%	20%
Examen escrito. (teórico-práctico vinculado a la parte práctica)	30%
Observación/ejecución tareas prácticas. - 10% asistencia (100% asistencia = 1 punto, y la proporción hasta 50%, menos del 50% no suma) - 20% (1 sesión de cada bloque)	30%
Resolución de ejercicios y problemas.	20%

Criterios de superación de la asignatura:

- Para poder ser evaluado en la asignatura se han de realizar todas las actividades de evaluación planificadas, excepto la parte de problemas (10%) que será optativa.
- Para superar la asignatura será necesario puntuar al menos un 50% de cada apartado de los considerados obligatorios.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

Tipo de prueba	TOTAL
Elaboración y/o ejecución de trabajos -- Fichero juegos (JUEGOS) _____ 10% - Actividades de expresión (E.C.) _____ 10%	20%
Examen escrito Parte de juegos _____ 15% Parte E.C. _____ 15%	30%
Observación/ejecución tareas prácticas. - Asistencia Obligatoria a la 1/2 clases _____ 10% - 1 sesión de juegos _____ 10% - 1 sesión de E.C. _____ 10%	30%
Resolución de ejercicios y problemas.	20%

SISTEMA DE EVALUACIÓN

PARTE DE EXPRESIÓN CORPORAL

Actividades de expresión _____ **10%**

Trabajo Fotos posturas + Marionetas

Examen Teórico parte E.C. _____ **15%**

Opción 1: teórico-práctico final en junio

Opción 2: parcial diciembre----->DRAMATIZACIÓN

1 sesión de E.C. _____ **10%**

Sesión de juegos danzados-cantados

½ de la asistencia tota del curso _____ **5%**

10-12 PRÁCTICAS

SISTEMA DE EVALUACIÓN

PART DE JOCS

Fitxer de jocs _____ **10%**

(veure planilla valoració sessions pràctiques i fitxes jocs motors)

Examen Teòric part JOCS _____ **15%**

Data marcada al LLEU

1 sessió pràctica de JOCS _____ **10%**

(veure planilla valoració sessions pràctiques i fitxes jocs motors)

½ assistència total del curs _____ **5%**

12 (14) PRÁCTIQUES



GRUPOS DE 4-5 PERSONAS

SE MANTENDRÁN EN TODAS LAS ACTIVIDADES

NOMBRE DEL GRUPO

ENTREGAR POR ESCRITO

Curso
2011/2012UNIVERSITAT
JAUME I**Anexo 2****TRABAJO VOLUNTARIO OPTATIVO**

Explicació del **treball voluntari optatiu per als que no hagin participat a cap voluntariat** i desitgen optar també a aquesta part de la nota. Segons les manifestades dificultats a l'hora de quedar entre vosaltres, el treball serà individual per tal de facilitar-vos la tasca en aquest sentit. Heu de pensar que l'activitat està pensada per a que us costi dalt o baix el mateix temps de fer que el que han emprat la resta de companyes a les altres activitats. Penseu que n'hi ha dos punts en joc.

Instruccions:

Jo us enviaré un compendi d'exercicis a tots aquelles/es que m'envieu un correu informant-me del vostre interès per la realització del treball.

Veureu que els jocs estan avaluats segons una sèrie d'ítems. La vostra tasca consisteix en plantejar una alternativa, variant o nou enfocament de cada joc per tal de millorar-lo en el sentit que els ítems indiquen. És a dir, heu de tractar de corregir eixos jocs partint del coneixement de les coses que no han funcionat després de que les vostres companyes els apliquen a la pràctica. Si algun està valorat positivament en tots els ítems, plantegeu una variant en el sentit que preferiu. A més haureu de classificar els jocs segons habilitats per tal d'elaborar un rànquing dintre de cada habilitat, d'acord amb els següents criteris: 1.- puntuació total (ítems valorats positivament). En cas d'empat, la importància dels ítems serà aquesta: molta importància (ítems 1,2,9,10), importància mitjana (ítems 4, 5,7,8), menys importància (ítems 3,6).

Haureu d'entregar com a resultat un fitxer en format digital. La data límit d'entrega coincidirà amb la de l'examen de l'assignatura. Per a facilitar l'edició del mateix, heu d'emprar el format que jo us passo, llevant els ítems, a raó d'un sol joc per full, i classificats per habilitats. El treball es considerarà presentat quan el professor us conteste al correu certificant-vos la recepció correcta del mateix.

Finalment dedicarem una classe a fer un col·loqui on vosaltres contrastareu la vostra tasca amb la gent que ha fet el voluntariat en la pràctica.

Els contareu què heu fet, i quines son les principals carències que elles han mostrat als jocs plantejats. Per la seva banda, elles us contaràn les dificultats i vivències de la seva experiència, de forma que tots ens puguem enriquir al màxim de l'experiència. La idea és que d'una manera o altra, totes hàgim dedicat un nombre d'hores semblants, i hàgim assolit uns aprenentatges similars.

Un enviarem 60-70 jocs. Per aconseguir un punt, heu de fer 40 fitxes. Si les feu totes, podeu optar als dos punts. En tot cas, hi haurà una correcció del treball per part del professorat per tal de graduar la nota final del treball.

Salutacions.

Anexo 3

DIARIO DE SEGUIMIENTO DE SERVICIO

DIARIO DE SEGUIMIENTO DE SERVICIO ASIGNATURA MI1019

Sesión nº: Fecha: Componentes Grupo:

INSTRUCCIONES:

Este diario persigue conseguir una constancia escrita y seguimiento de las actividades realizadas en el servicio a la comunidad prestado en la asignatura MI1019, de los contenidos curriculares trabajados y de los objetivos académicos conseguidos. Además pretende hacer consciente al alumno/a de la dimensión social del servicio que se presta (se trabaja con personas que tienen necesidades especiales) a la vez que se aprenden contenidos de la asignatura. Sirve además para recoger las opiniones del alumnado sobre el trabajo realizado.

Debéis rellenarlo al acabar la sesión de práctica, por grupos de trabajo y una persona debe encargarse de informatizarlo y enviarlo al profesor por correo electrónico.

Rellenadlo en grupo. Al final del documento tenéis un apartado de reflexión de la tarea realizada. Haced entre todos los miembros del grupo esta reflexión y plasmar las sensaciones que experimentéis y las ideas que os surjan. Es especialmente importante este apartado, ya que vuestras opiniones nos sitúan en el proceso de aprendizaje.

1. PREPARACIÓN O PLANIFICACIÓN.

Problema seleccionado:

Objetivos de aprendizaje:

2. ACCIÓN.

Plan de trabajo:

Propuesta de actividades a realizar. Desarrollo y explicación de cada actividad:

(Aquí se debe explicar sintéticamente la sesión o actividad a realizar)

Asignación de papeles y responsabilidades individuales:

(en este cuadro debéis programar la función que desarrollará cada persona en la actividad, delimitando su responsabilidad).

3. REFLEXIÓN.

Reunión para analizar la actividad.

Dificultades y problemas encontrados en la realización:

(Ejemplo: no ha dado tiempo a realizar todos los ejercicios planificados, los ejercicios eran demasiado complejos, no acabamos de entender bien sus problemas y necesidades, no sabemos interactuar con ellos/as...)

Diálogo sobre la propia acción. Conclusiones más relevantes:

(Ejemplo: la próxima sesión realizaremos menos actividades pero las trabajaremos más intensamente, profundizaremos en las características de sus problemáticas y en conocer sus limitaciones en la vida diaria para poder comunicarnos mejor con ellos, estableceremos estrategias para empatizar, etc.)

Sensaciones experimentadas:

(Ejemplo: ha sido gratificante trabajar con estos alumnos, ya que hemos tenido la sensación de hacer cosas muy provechosas para ellos y para nosotros, mediante el diálogo les hemos transmitido confianza en que pueden integrarse perfectamente en la sociedad, etc.)

Anexo 4 FICHA DE VALORACIÓN DE LOS JUEGOS MOTRICES

HABILIDADES IMPLICADAS EN EL JUEGO							
HAB. FUNDAMENTALES	CAMINAR Y CORRER	EQUILIBRIO Y SALTO	ATRAPAR Y COGER	LANZAR	GOLPEAR	PATEAR	HAB. AVANZADAS
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NIVEL DE DIFICULTAD							
<input type="checkbox"/> ELEMENTAL	<input type="checkbox"/> INTERMEDIO		<input type="checkbox"/> COMPLEJO		<input type="checkbox"/> ADAPTABLE		
FICHA EXPLICATIVA DEL JUEGO							
NOMBRE	MATERIAL		AGRUPACIONES		ESPACIO		
DESARROLLO		VARIANTES		REPRESENTACION GRAFICA			
ÍTEMES ANALIZADOS DURANTE LA APLICACION PRÁCTICA						SI	NO
1.- SE ADAPTA CON COHERENCIA AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES PLANTEADAS.							
2.- EL RITMO E INTENSIDAD DEL JUEGO SON ADECUADOS A LAS NECESIDADES Y CAPACIDADES DE LOS JUGADORES.							
3.- LA ORGANIZACION DEL JUEGO FOMENTA UN ALTO TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR.							
4.- LAS REGLAS SON FACILMENTE ENTENDIDAS POR LA MAYORIA DE JUGADORES.							
5.- EL PLANTEAMIENTO RESULTA MOTIVANTE Y FOMENTA LA IMPLICACION Y ATENCION DE LOS JUGADORES.							
6.- EL USO DEL MATERIAL ES ADECUADO TANTO A NIVEL PEDAGOGICO COMO DE SEGURIDAD.							
7.- FOMENTA VALORES INDIVIDUALES COMO EL AUTOCONCEPTO Y LA AUTOESTIMA.							
8.- PROMUEVE VALORES SOCIALES RELACIONADOS CON LA INTEGRACION Y LA COOPERACION.							
9.- IMPULSA EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA MOTRIZ DE LOS JUGADORES.							
10.- ES FACIL DE ADAPTAR Y MODIFICAR MEDIANTE PEQUEÑAS VARIANTES.							
VALORACIÓN FINAL SEGÚN EL NÚMERO DE ÍTEMES CUMPLIDOS:							
<input type="checkbox"/> <5 (Deshechable)	<input type="checkbox"/> 5 a 7 (Mejorable)		<input type="checkbox"/> 7 a 9 (Aprovechable)		<input type="checkbox"/> 10 (Óptimo)		
OBSERVADOR / A	DIRECTORES / AS DEL JUEGO			JUGADORES / AS			
FECHA DE APLICACION	OTRAS OBSERVACIONES						